

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт музыкального и художественного образования

**О. Н. Новикова, М. Ю. Самакаева,
Н. Г. Тагильцева, Н. Н. Шаповалова**

**МУЗЫКАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
КАК СРЕДСТВО АДАПТАЦИИ
ПЕРВОКЛАССНИКОВ
К ШКОЛЬНЫМ УСЛОВИЯМ**

**Монография
2-е издание**

Екатеринбург 2017

УДК 372.878:373.31
ББК Ч426.853-243
М89

рекомендовано Ученым советом федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государствен-
ный педагогический университет»
в качестве *научного* издания (Решение № 673 от 04.07.2017)

Авторы

к. п. н., доцент *О. Н. Новикова*, к. п. н., доцент
М. Ю. Самакаева – введение, 1.1, 1.2, 2.1, 2.2; 3.1, 3.2,
приложение; к. п. н., доцент *Н. Н. Шаповалова* – 1.3, 1.4, 3.2, приложение;
д. п. н., профессор *Н. Г. Тагильцева* – введение, 2.3, 2.4

Рецензенты

доктор педагогических наук, профессор
Федорович Елена Наримановна
доктор педагогических наук, профессор
Яфальян Алла Федоровна

М89 Музыкальная деятельность как средство адаптации первоклассников к
школьным условиям [Электронный ресурс] : монография / О. Н. Новикова
[и др.] ; Урал. гос. пед. ун-т ; под ред. М. Ю. Самакаевой. – 2-е изд. – Элек-
трон. дан. – Екатеринбург : [б. и.], 2017. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

ISBN 978-5-7186-0887-8

В монографии рассматриваются педагогические возможности различных видов музыкальной деятельности и, в первую очередь, пения в адаптации первоклассников к школьным условиям. Даются рекомендации по использованию различных видов музыкальной деятельности первоклассников в учебно-воспитательном процессе на основе современных педагогических технологий.

Книга адресована специалистам в области педагогики и психологии музыкального искусства, студентам и преподавателям педагогических вузов и колледжей, учителям-практикам.

УДК 372.878:373.31
ББК Ч426.853-243

ISBN 978-5-7186-0887-8

© Новикова О. Н., Самакаева М. Ю.,
Тагильцева Н. Г., Шаповалова Н. Н., 2017
© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	4
Глава 1. Адаптация первоклассников к школе средствами музыкальной деятельности.....	10
1.1. Проблема адаптации детей к обучению в школе: структурно-функциональный анализ	10
1.2. Развивающие возможности музыкального искусства	25
1.3. Пение – основной вид музыкальной деятельности детей.....	39
1.4. Вокалотерапия в адаптации первоклассников к школьным условиям.....	50
Глава 2. Организация музыкальной деятельности первоклассников в процессе их адаптации к школе	56
2.1. Условия организации музыкальной деятельности первоклассников как средство их адаптации к школе.....	56
2.2. Технология организации музыкальных занятий первоклассников.....	73
2.3. Педагогические условия применения пения в процессе адаптации первоклассников в школе с углубленным изучением предметов музыкально-эстетического цикла.....	89
2.4. Пение в адаптационных этапах обучения первоклассников в школе с углубленным изучением предметов музыкально-эстетического цикла.....	112
Глава 3. Диагностика адаптации первоклассников к школьным условиям.....	132
3.1. Показатели адаптации первоклассников к школьным условиям.....	132
3.2. Педагогическая диагностика адаптации первоклассников к школе.....	137
Заключение.....	159
Литература.....	162
Приложение.....	181

ВВЕДЕНИЕ

Ежегодно миллионы первоклассников приходят в школу, где начинается новый этап их жизни. Это событие является наиболее сложным и ответственным моментом для каждого ребенка, как в социально-психологическом, так и в физиологическом плане. Совпадая по времени с возрастным кризисом развития («кризис 6–8 лет»), он несет с собой серьезные испытания адаптационным возможностям маленького человека, т. к. новая (школьная) деятельность объединяет два процесса: собственно обучение (овладение знаниями определенного объема и уровня) и школьную социализацию (включение в коллектив, систему школьных межличностных отношений). Данный период одинаково труден для детей, поступающих в школу и с шести, и с семи – восьми лет. От того, насколько ребенок впишется в школьную систему требований, норм и социальных отношений, приспособится к новой системе социальных условий, режиму жизнедеятельности, новым видам деятельности зависит его дальнейшее отношение к учебной работе, общение с учителями и одноклассниками. Необходимо, чтобы этот процесс адаптации к школе был осуществлен ребенком без серьезных внутренних потерь, ухудшения самочувствия, снижения самооценки.

Практика показывает, что вхождение в учебный процесс, освоение навыков поведения в школе, смена режима жизнедеятельности сказываются почти на всех первоклассниках. У тех детей, которые не могут быстро приспособиться к школьным условиям, появляются отклонения в поведении, конфликтные отношения со сверстниками, застенчивость и, как следствие, ухудшение самочувствия. Не случайно во многих нормативных документах для общеобразовательной школы, в работах ученых, в выступлениях учителей, в средствах массовой информации ведется речь о необходимости создания для первоклассников условий, способствующих успешному прохождению адаптационного периода.

В современной психолого-педагогической литературе вопросы адаптации детей к школе рассматриваются, чаще всего, с двух позиций – готовности детей к школе и школьной дезадаптации. Проблеме готовности ребенка к школьному

обучению с позиции его физиологического, психологического, социально-личностного развития посвящены работы известных психологов и физиологов (М.М. Безруких, Л.И. Божович, Л.А. Венгер, И.В. Дубровина, Е.Е. Кравцова, А.А. Люблинская, В.С. Мухина, Н.Н. Поддъяков, К.Н. Поливанова, Е.О. Смирнова и др.). Отдельные аспекты готовности детей к школе стали предметом исследований Й. Шванцара (интеллектуальное развитие), А.В. Гилевой, Г.Л. Исуриной, К.С. Лебединской, О.С. Никольской (социальная зрелость), Н.М. Жарикова, Н.П. Жуковой (успешность обучения и дисциплинированность), М.Г. Горского (физическая подготовка),

Проблема школьной дезадаптации изучается в двух направлениях: социально-психологическом и клинико-психологическом. Среди научных трудов социально-психологического направления, связанного со школьной неуспеваемостью и проблемными детьми, можно выделить исследования Ю.А. Александровского, Б.Н. Алмазова, С.А. Беличевой, А.С. Белкина, М.Р. Битяновой, В.Г. Бочаровой, В.И. Брудного, Н.В. ВострокнUTOва, О.С. Газмана, В.Е. Каган, Б.Д. Карварского, А.А. Налчаджян, Р.В. Овчаровой (психологическая адаптация); Э.М. Александровской, М.В. Антроповой, Н.И. Жарикова, Е.А. Карповой, Г.Г. Манке, А.Х. Хрипковой (школьная дезадаптация); Т.Ю. Алексеевой, Е.Р. Баенской, В.В. Лебединского, О.С. Никольской, Н.Г. Свиной (эмоциональная дезадаптация).

Клинико-психологическое направление нашло отражение в работах по психической депривации (И.Л. Лангмейер, З. Матейчик, Г.Г. Буторин), психосоматической дезадаптации (Д.И. Дубровский, В.В. Колбанов, М.Т. Колесникова, Л.Г. Татарникова, Ю.Г. Терехин).

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод, что полноценному личностному развитию первоклассника и более успешной его адаптации в школе способствуют положительные психофизиологические состояния, оптимальная включенность в деятельность, успешность в самореализации, позитивные межличностные отношения в образовательном процессе,

то есть то, что в педагогической науке трактуется как психологический, интеллектуальный и физический комфорт школьников.

Учебный предмет «Музыка» у первоклассников неизменно попадает в число предпочитаемых. Данный факт объясняется гедонистической сущностью музыкального искусства, доставляющего ребенку наслаждение и радость, и разнообразием видов музыкальной деятельности, позволяющих первокласснику реализовать свой жизненный и музыкальный опыт в привычной познавательной-игровой деятельности. Поэтому, на наш взгляд, именно музыкальная деятельность, осуществляемая в рамках всего учебного процесса в первом классе, может содействовать обеспечению данных видов комфорта для каждого учащегося.

Основные вопросы теории и методики музыкального образования школьников, значение музыкального искусства и музыкальной деятельности в развитии личности достаточно широко раскрыты в работах Э.Б. Абдуллина, Ю.Б. Алиева, О.А. Апраксиной, Б.В. Асафьева, В.К. Белобородовой, Л.Г. Дмитриевой, Д.Б. Кабалева, А.Н. Малюкова, Г.С. Ригиной, Н.А. Терентьевой, Л.В. Школяр и др. В последние годы появились исследования, рассматривающие коррекционные возможности музыкального искусства и различных видов музыкальной деятельности в рамках специальной педагогики, музыкальной психотерапии и дефектологии (Т.Ю. Алексеева, Н.В. Голубева, И.В. Гринева, А.В. Доросинская, Т.В. Лобанова, Т.А. Пронина, О.А. Сохор, Е.З. Яхнина). Однако, несмотря на широкий круг исследований функций музыки в педагогическом процессе, возможности музыкальной деятельности как адаптационного средства в работе с учащимися первого класса фактически не рассматривались.

Таким образом, противоречие между большой практической значимостью указанной проблемы, с одной стороны, и недостаточной ее разработанностью в научно-теоретическом плане в музыкальной педагогике, с другой стороны, стимулировало самостоятельные научные исследования авторов в данной области. Основной задачей исследований стали поиск и обоснование видов и форм музыкальной деятельности, способствующих адаптации первоклассников к школе. Методологической базой исследований послужили: психолого-педагогическая

теория развития личности; основные положения концепции личностно ориентированного образования; психолого-педагогическая теория деятельности; теория периодизации возрастных этапов развития личности школьника; положения эстетики, музыкознания и педагогики музыкального образования о природе эстетической и музыкальной деятельности; положения музыкальной психологии о воздействии музыки на развитие личности; современные исследования в области теории и методики музыкального образования (обучения и воспитания).

В настоящее время в современном образовательном пространстве функционируют школы различного типа, в том числе с углубленным изучением предметов музыкально-эстетического цикла. В таких школах учащиеся первых классов помимо обязательных уроков музыки посещают занятия по сольфеджио, хору, музыкальному инструменту, что значительно увеличивает время пребывания их в школе. Увеличение времени пребывания в школе приводит к тому, что у них обнаруживается еще больше адаптационных проблем, чем у первоклассников, обучающихся в обычных общеобразовательных школах.

Психологами (А.О. Дробинская, С.Т. Посохова, Г.В. Сколов и др.) на основе экспериментального исследования было сделано заключение о том, что дети, занимающиеся по более насыщенной, чем в обычной школе программе, отличаются творческой активностью, но часто ощущают эмоциональный дискомфорт, проявляющийся в чувстве тревоги и даже страха. На адаптационные проблемы первоклассников, обучающихся в школах с углубленным изучением предметов музыкально-эстетического цикла, указывают и учителя (С.Ю. Перова, И.М. Соломина и др.), считая, что увеличение недельной нагрузки первоклассников в связи с введением дополнительных музыкальных занятий отрицательно сказывается на их эмоциональном самочувствии, на отношениях со сверстниками, и часто выражается в конфликтах между детьми.

Изучение и анализ программ адаптационно-развивающей школьной среды, имеющих почти в каждой общеобразовательной школе, показывают, что среди включенного в данную работу школьного персонала, учителя музыки и педагоги дополнительного образования, ведущие предметы музыкально-

эстетического цикла, встречаются крайне редко. Таким образом, учителя музыки и педагоги различных дополнительных музыкальных предметов «перекладывают» решение адаптационных проблем первоклассников на плечи школьной администрации, школьных психологов и учителей начальных классов. Между тем, одним из главных принципов адаптационной работы в школе является ее *полидисциплинарный* характер (Е.А. Ямбург), когда в нее включаются все учителя, обучающие учеников по различным дисциплинам.

Уроки музыки и дополнительные музыкальные занятия при активной адаптационной работе ведущих их преподавателей могут способствовать устранению негативных психоэмоциональных состояний детей, в том числе чувства тревоги и страха, чувства недоверия к учителю, а также негативного отношения к контактам со сверстниками. В процессе освоения этих предметов учащиеся активно включаются в различные виды художественной деятельности – пение, игру на элементарных детских музыкальных инструментах, пластическое интонирование, восприятие музыки, которые способствуют успешной адаптации детей к школьному обучению (А.В. Кузнецова, Н.В. Пилипко, И.В. Рахновская и др.). Однако, рекомендуя пение для включения в содержание музыкальных занятий в адаптационный период обучения первоклассников в школе, авторы не раскрывают особенности начального певческого обучения детей, совпадающего с определенными адаптационными этапами, и не обосновывают возможность введения вокальных произведений во время перемен для активизации слухового опыта детей и создания у них положительного психоэмоционального состояния.

Вниманию читателей предлагается опыт исследования проблемы использования музыкальной деятельности как средства адаптации первоклассников к школьным условиям. Авторы монографии ставят своей целью осветить теоретические и практические аспекты указанной проблемы и попытаться ответить на вопросы, связанные с раскрытием педагогических возможностей музыкальной деятельности в адаптации первоклассников к школе; с определением наиболее эффективных видов музыкальной деятельности и форм ее представ-

ления в учебно-воспитательном процессе, способствующих быстрой адаптации детей; с выявлением педагогических условий, позволяющих наиболее эффективно реализовать развивающие и валеологические возможности музыкального искусства в адаптации первоклассников к обучению в школе.

В предлагаемой монографии представлен психолого-педагогический, искусствоведческий и методический материал. Результаты исследований апробированы авторами на практике в общеобразовательных школах №№ 32, 47, 59, 176 г. Екатеринбурга, №№ 2, 7 г. Первоуральска, № 97 поселка Большой Исток Свердловской области, Светловской средней школы Чесменского района Челябинской области.

Авторы адресуют свою книгу студентам художественных факультетов педагогических вузов и колледжей, учителям музыки и педагогам дополнительного образования детских музыкальных и художественных школ и школ искусства, а также родителям.

ГЛАВА 1. АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЕ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Нормативные документы Министерства образования РФ регламентируют сегодня поиск новых стратегий, обеспечивающих снижение уровня заболеваемости и сохранения психического и физического здоровья всех субъектов образовательного процесса, в том числе и первоклассников. Такой стратегией в настоящее время можно считать реализацию принципа адаптивности системы образования к особенностям развития и уровням подготовки обучающегося, провозглашенного одним из приоритетных в современной школьной политике.

1.1. Проблема адаптации детей к обучению в школе: структурно-функциональный анализ

Наблюдения физиологов, психологов и педагогов показывают, что наиболее остро эмоционально-личностные процессы протекают в младшем школьном возрасте, осложненном проблемами освоения новой социальной и школьной среды (М.М. Безруких, Л.И. Божович, Е.И. Савонько, О.С. Никольская, Л.С. Славина, Л.Г. Татарникова); что среди первоклассников есть дети, которые в силу индивидуальных психофизиологических особенностей трудно адаптируются к новым для них условиям, лишь частично справляются (или не справляются вовсе) с режимом работы и учебной программой.

Категория «адаптация» является предметом исследования различных наук: физиологии, биологии, философии, социологии, психологии, педагогики, где до настоящего времени в понятийном аппарате существуют различные трактовки данного феномена.

Традиционно **адаптацией** (от позднелат. *adaptation* – приспособление, прилаживание) называют процесс приспособления строения и функций организмов к условиям существования. Адаптация направлена на сохранение сбалансированной деятельности систем, органов и психической организации индивида при изме-

нившихся условиях жизни. Различают три вида адаптации, тесно связанные между собой: биологическую, социально-психологическую, психологическую.

В *биологической* науке под адаптацией понимают:

- приспособление строения и функций организмов и их групп к условиям существования;
- морфофизиологические приспособления животных и растительных организмов к конкретным условиям существования во внешней среде;
- свойство организма целесообразно и пластично перестраивать свои функции в соответствии с требованиями внешней среды [80, с. 16].

В медико-биологическом аспекте адаптация рассматривается с позиций определения здоровья человека и трактуется:

- как процесс сохранения и развития физиологических и психологических возможностей индивида, как процесс привыкания;
- как совокупность физиологических реакций, лежащая в основе приспособления организма человека к изменению окружающих условий и направленная к сохранению относительного постоянства его внутренней среды – гомеостаза.

Философская наука, начиная с Аристотеля, Ламарка, Ч. Дарвина и т. д., трактует понятие «адаптация» в более широком значении. Она рассматривает адаптацию во взаимосвязи с другими свойствами жизни: «сущность жизни и источник ее развития определяются ее внутренними противоречиями, единством и борьбой таких противоположных процессов, как устойчивость и изменчивость, ассимиляция и диссимиляция. Адаптация выступает мерой единства этих противоположностей, результатом и средством разрешения внутренних и внешних противоречий жизни, а тем самым и одним из универсальных имманентных ее свойств» [4, с. 6].

Адаптация обеспечивает нормальное развитие, оптимальную работоспособность и максимальную продолжительность жизни организма в различных условиях окружающей среды [152, с. 20]. В исследованиях последних лет понятие «адаптация организма» сближается с понятием «надежность», под которой понимается такой уровень регулирования и такое соотношение элементов фи-

физиологического процесса, при котором обеспечивается оптимальная деятельность организма и его систем [4, с. 10].

Приспособительные реакции (реакции адаптации) подразделяются на быстрые и медленные. Быстрые реакции (врожденные) формируются в процессе эволюции организма и обеспечивают срочную адаптацию. Медленные реакции направлены на долговременную адаптацию и формируются постепенно в условиях длительного воздействия факторов внешней среды [152, с. 20].

Физиологи выделяют в процессе адаптации три фазы-стадии: *ориентировочно-приспособительную* – возбуждение, декомпенсация, временное нарушение функций; *неустойчивого, неполного приспособления* – активный поиск организмом устойчивых состояний, соответствующих новым условиям среды, видам деятельности и их режимам; и *относительно-устойчивого приспособления*, которое спустя большее или меньшее время сопровождается нарастанием утомления. Каждая из фаз в равных условиях воздействия может проявляться в относительно коротком временном отрезке (2 – 10 дней) и годовом цикле [4, с. 11]. Возможности (пределы) адаптации конкретного человека обусловлены его наследственностью, возрастом, состоянием здоровья и степенью тренированности.

Формы приспособительных реакций человека определяются как *социальная* или *социально-психологическая* адаптация. В научной литературе также существует большое количество определений данного понятия, обусловленных подходом к индивиду как к объекту или субъекту этого процесса. Так, например, анализируя данное явление, Н.Н. Хридина в своей работе «Понятийно-терминологический словарь» приводит следующие его трактовки:

- способность человека изменять свое поведение, состояние или качество в зависимости от изменения условий своей жизнедеятельности;
- усвоение норм и ценностей среды в процессе социализации, а также изменение, преобразование среды в соответствии с новыми условиями и целями деятельности;
- процесс активного приспособления индивида к условиям новой социальной среды и результат этого процесса [182].

В сложном явлении социально-психологической адаптации выделяют три аспекта:

- адаптивное поведение (поведение в интересах социальной среды);
 - адаптивное состояние (отношение человека к условиям и обстоятельствам, в которые он поставлен социальной ситуацией);
 - адаптивная деятельность (взаимодействие человека в социуме)
- (Б.Н. Алмазов) [11].

Социально-психологическим содержанием *социальной* адаптации является сближение целей и ценностных ориентаций группы и входящего в нее индивида, усвоение им норм, традиций, групповой культуры, вхождение в ролевую структуру группы (Б.Н. Алмазов, С.А. Беличева, А.С. Белкин, М.Р. Битянова, Е.А. Карпова, Н.Г. Свинина и др.).

Психологическая адаптация – явление, характеризующее наиболее оптимальное приспособление психики человека к условиям среды жизнедеятельности, частным условиям [157, с. 12]. Результат деятельности целостной самоуправляемой системы, активность которой обеспечивается работой многих биологических и социально-психологических подсистем, формирующих функциональные возможности индивидуальной адаптации.

В психолого-педагогической литературе понятие «адаптация» напрямую связано с понятием «адаптивность», рассматриваемым как личностное качество. Адаптивность – способность к приспособлению – у разных людей различна. Она отражает уровень как врожденных, так и приобретенных в процессе жизни качеств индивида. Отчасти адаптивность обусловлена генетически – особенностями обмена веществ; различием биохимических реакций; метаболической индивидуальностью человека, определяющей разные типы реагирования на стрессовые воздействия (Г.Г. Буторин, В.Е. Гаган, В.И. Гарбузов, В.П. Кащенко, Н.И. Шевондрин).

Социальная адаптация ребенка – процесс и результат согласования ребенка с окружающим миром, приспособления к изменившейся среде, к новым условиям жизнедеятельности, к структуре отношений в определенных социально-

психологических общностях, установления соответствия поведения принятым в этих общностях нормам и правилам. Показателем успешной социальной адаптации является психологическая удовлетворенность ребенка этой средой [157, с. 12].

Школьная адаптация является разновидностью социально-психологической адаптации и в самом распространенном своем значении обычно понимается

– как процесс и результат приспособления ребенка к новой системе социальных условий, новым отношениям, требованиям, видам деятельности, режиму жизнедеятельности и т. д. [26, с. 7];

– как перестройка познавательной, мотивационной и эмоционально-волевой сфер ребенка при переходе к систематическому организованному школьному обучению; способность организма приспосабливаться к различным условиям внешней среды [157, с. 11].

Адаптированный ребенок – это ребенок, приспособленный к полноценному развитию своего личностного, физического, интеллектуального и других потенциалов в новой ему педагогической среде, имеющий благоприятный социометрический статус в коллективе. Он входит в школьную систему требований, норм и социальных отношений без серьезных внутренних потерь, ухудшения самочувствия, настроения, самооценки (М.Р. Битянова, Е.Д. Гранкина, И.Н. Пихенько). Таким образом, школьная адаптация – это процесс приспособления ребенка к новой социальной ситуации *развития-обучения* в школе, с целью удовлетворения и реализации своих потребностей посредством деятельности и общения.

В психолого-педагогической литературе существует и узкая трактовка сущности процесса, называемого «школьная адаптация», – довольно короткий временной период привыкания ребенка к новым социальным условиям. В реальности период школьной адаптации, как правило, длится в течение более длительного времени, иногда занимая весь период начального школьного обучения. В этот период, осложненный проблемами освоения новой социальной и школьной среды, у первоклассников, как указывают психологи, наиболее остро протекают эмоционально-личностные процессы.

Адаптивность у каждого ребенка различна и отражает уровень его врожденных и приобретенных в процессе жизни качеств. На развитие уровня адаптивности ребенка оказывают влияние биологические и социальные, внутренние и внешние факторы. Успешность процесса школьной адаптации во многом определяется уровнем готовности ребенка школе. В 6–7 лет у детей возникает центральное личностное новообразование, называемое Л.И. Божович «внутренней позицией школьника» (синтез мотивов, связанных с потребностью в общении, и мотивов, связанных с потребностью в интеллектуальной активности) и определяемое Т.А. Неждановой как «система потребностей и стремлений ребенка, связанных со школой» [30]. «Важная примета интеллектуальной готовности к школе – не просто разрозненные знания, представления о предметах, их свойствах, а, прежде всего, умение увидеть связи, закономерности, желание ребенка понять, что, отчего и почему» [21, с. 26].

Жизнь ребенка при поступлении в школу вступает в качественно новый этап, когда основным видом его деятельности становится учеба. В школе еще более, по сравнению с детским садом, регламентируются требования к дисциплине, обновляется и значительно увеличивается коллектив сверстников. По мнению Я.Л. Колومинского, субъективная готовность к школе – это «целостное состояние психики ребенка, обеспечивающее успешное принятие им системы требований, предъявляемых школой» [77, с. 6].

Показателями субъективной готовности первоклассника к новой социальной позиции являются сопряженность общего стремления ребенка идти в школу с его ориентацией на сущностные моменты школьной действительности, то есть на собственно школьное, учебное содержание занятий и на специфическую именно для школы форму их осуществления, а также на авторитет учителя, который для учащегося выступает носителем общественно выработанных способов деятельности и отношений [12]. На основании этого психологи выделяют два типа готовности детей к школе:

Предучебный тип. Для таких детей в школе все одинаково значимо: непосредственно учебные задания и дела, не связанные с учебой. Они готовы работать с полной отдачей и настроены на внимание и личное общение с учителем.

Учебный тип. Эти дети достаточно самостоятельны и могут работать не только в присутствии взрослого, но и сами по себе. «Однако всякого рода формальными требованиями (вроде «отступить на три клеточки») могут пренебрегать; от того их часто считают капризными, невоспитанными, неуправляемыми», – указывает М.М. Безруких [21, с. 32].

Особое место в комплексе «готовности ребенка к школе» психологи отдают развитию произвольности, т. е. умениям осознанно подчиняться правилам, ориентироваться на заданную систему требований, внимательно слушать говорящего и воспроизводить задания, предлагаемые в устной форме, самостоятельно выполнять задания на основе зрительного восприятия образца (Д.Б. Эльконин). Также они выделяют развитие речи, как компонент психологической готовности ребенка к школе, поскольку она является показателем, как общего развития ребенка, так и уровня его логического мышления (И.В. Дубровина) [60].

Однако современные социологические исследования свидетельствуют, что для многих первоклассников смена социальной ситуации развития, коллектива сверстников и учителей, изменение ведущей деятельности являются психотравмирующими факторами. Таким образом, к группе детей, испытывающих трудности в адаптации, школьные психологи сегодня относят не только тех, кому трудно учиться или общаться в соответствии с принятыми нормами, но и тех, кому успешное обучение или общение дается за счет высоких психологических затрат: повышения тревожности, низкой самооценки, психосоматических заболеваний и невротических симптомов и др. (В.Е. Каган, Е.А. Карпова, В.В. Лебединский, И.Б. Логинова, Н.Г. Соловьева).

Основные сферы жизнедеятельности ребенка в школе – овладение навыками учебной деятельности; приобретение дружеских контактов с одноклассниками; установление доверительных отношений с учителем; формирование адекватного

поведения. Характер поведения ребенка в каждой из названных сфер школьной жизни служит критерием его социально-психологической адаптации [5].

Процесс социально-психологической адаптации, при поступлении в школу – процесс многосторонний, активный, включающий в себя формирование новых средств и способов поведения. Известно, что обучение в школе объединяет два взаимосвязанных процесса: обучение (овладение знаниями определенного объема и уровня) и школьную социализацию (включение в коллектив, систему школьных межличностных отношений). Новые требования и задачи, которые ставит перед ребенком школа, часто превосходят его возможности, изменяя состояние эмоциональной сферы, вызывая неспецифическую стрессовую реакцию организма. Многочисленные исследования школьной неуспешности у детей, не имеющих ни выраженных признаков интеллектуальной недостаточности, ни нарушений норм и правил социального взаимодействия, ни отчетливой клинической очерченности, послужили основой выделения самостоятельного объекта исследования, получившего название «школьная дезадаптация».

Термином *«школьная дезадаптация»* или *«школьная непри приспособленность»* фактически определяют любые затруднения, нарушения, отклонения, возникающие у ребенка в его школьной жизни. Часто термин *«школьная дезадаптация»* употребляется в значении *«социально-психологическая дезадаптация»*.

В самом общем виде под школьной дезадаптацией подразумевается, как правило, некоторая совокупность признаков, свидетельствующих о несоответствии социопсихологического и психофизиологического статуса ребенка требованиям ситуации школьного обучения, овладение которым по ряду причин становится затруднительным или, в крайних случаях, невозможным. Также школьная дезадаптация – это образование неадекватных механизмов приспособления ребенка к школе в форме нарушений учебы и поведения, конфликтных отношений, психогенных заболеваний и реакций, повышенного уровня тревожности, искажений в личностном развитии.

В настоящее время подобные затруднения, по данным различных исследований (Э.М. Александровская, Е.Д. Гранкина, Н.Г. Лусканова, Е.В. Новикова, Р.В. Овчарова), испытывают от 15 до 40% учащихся начальных классов, причем просматривается отчетливая тенденция к дальнейшему росту их количества. Кроме того, более 50% первоклассников имеют несоответствие биологического возраста паспортному, т. е. многие системы их организма не достигают своей физиологической готовности к обучению [54]. Это находит свое отражение в отставании личностного развития, познавательной и интеллектуальной пассивности, отсутствии интереса к учебе, нарушениях речи, эмоциональной сферы и поведения, усилении тревожности, возрастании нервно-психических и хронических заболеваний (органов дыхания, пищеварения, опорно-двигательного аппарата).

Дезадаптационные проблемы детей, осложняющие их развитие и социализацию в обществе и школе, стали сравнительно недавно объектом научного внимания. Первые исследования в этой области были проведены медиками. В их работах уделялось внимание проблемам, которые осложняют социализацию индивидов, имеющих аномалии сенсомоторного и интеллектуального развития – глухота, слепота, тяжелые нарушения двигательной и умственной сферы (В.М. Бехтерев, Н.А. Грабов, В.П. Кащенко, Н.М. Лаговский, В.Н. Мясищев и др.).

Мысли о том, что нарушения детского развития могут быть вызваны не только биологическими причинами, но и социальными, впервые были высказаны П.П. Блонским, Л.С. Выготским, В.П. Кащенко. Позднее изучению этой проблемы, разработке форм и методов помощи детям группы риска в системе образования были посвящены работы американских ученых А. Блакхерста, Д. Лернера, А. Штрауса. В последние три десятилетия вновь усиливается интерес к данной проблеме в российской психолого-педагогической науке

Как указывают психологи, адаптация представляет собой подвижный процесс перехода из состояния дезадаптированности в противоположное и обратно. По мнению Е.А. Карповой, И.Б. Логиновой, Н.Г. Соловьевой, адаптация учащихся к школе осуществляется на четырех уровнях, включающих в себя механизмы, обеспечивающие этот процесс в условиях изменяющейся обстановки.

«Первый уровень адаптации обеспечивает стабильность чувств безопасности и комфортности, а также гармонизацию опыта и связей с внешним миром. Второй уровень обладает свойством опережающего отражения действительности, возможностью прогнозирования ситуации и соответствующих тактик поведения. На нем вырабатываются стереотипы поведения, направленные на удовлетворение психофизических потребностей, они основаны на повторяемости внешних условий. Третий уровень позволяет применить накопительные силы, опыт удач и поражений для достижения личных целей, предоставляет возможность риска при адаптации к нестабильным ситуациям путем преодоления трудностей. В осознании конфликта желания и возможностей возникают предпосылки выделения себя как активного субъекта деятельности. Четвертый уровень связан с формированием возможности эмоционального контроля в процессе взаимодействия с другими людьми, когда эмоциональные реакции других дифференцируются и определяют поведение. Формируются правила и нормы взаимодействия, происходит процесс самопознания и изменения самооценки. Данный уровень является высшим по отношению к трем предыдущим» [75, с. 16].

Нарушение процесса социальной адаптации проявляется в виде социальной дезадаптации и социальной депривации. Причинами первой являются микросоциальные (заболевания биологического характера) и макросоциальные (процессы социально-психологического характера) процессы. Возникновению социальной депривации способствуют следующие причины: медицинские (ослабленность здоровья), педагогические (запущенность и низкий уровень организации знаний об окружающем мире), психологические (недостаток социальных и сенсомоторных стимулов: социальная изоляция, низкий статус личности, низкий уровень самооценки и интеллектуального развития и т. д.).

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить следующие формы и причины школьной дезадаптации:

- неприспособленность к предметной стороне учебной деятельности (недостаточное интеллектуальное и психомоторное развитие ребенка, отсутствие помощи со стороны родителей и учителей);

- неспособность ребенка произвольно управлять своим поведением (неправильное воспитание в семье, отсутствие внешних норм, ограничений);
- неспособность принять темп школьной жизни (соматическая ослабленность детей, задержка развития, слабый тип нервной системы);
- школьный невроз или «фобия школы» (неумение разрешить противоречие между семейными и школьными «мы») [5; 11; 26; 35; 70].

Различают следующие виды социально-психологической дезадаптации: по *причинам возникновения* – первичная, вторичная (неудачный опыт социальных связей); по *среде проявления* – общая (во всех сферах), определенно-частичная; по *степени выраженности* – сильная (присутствует всегда), умеренная (проявляется периодически), слабая (проявляется в зависимости от настроения); по *ролевому поведению* – лидирующая, нейтрально-пассивная, зависимо-потребительская; по *времени проявления* – хроническая, длительная (от 3 месяцев до 1 года), ситуационная (до 3 месяцев); по *влиянию на свойства личности* – реорганизующая качества личности, проявляющаяся в определенных условиях.

О расстройстве адаптации у детей свидетельствуют: дефицит приспособительных возможностей; сильное фрустрационное напряжение в сфере межличностных отношений; прекращение духовного роста личности.

Показателями школьной дезадаптации являются:

- неуспешность в обучении по программам, соответствующим способностям ребенка, которая проявляется в хронической неуспеваемости, в отсутствии учебных навыков, утрате интереса к учебе, страхах перед ситуациями (школьные фобии), отказе отвечать у доски и др.;
- систематическое нарушение поведения в процессе обучения в среде образовательного учреждения (антидисциплинарное поведение, отказы от посещения школы, демонстративные формы протестных проявлений, конфликтные формы взаимоотношений с преподавателями и сверстниками и т.п.), которые в большинстве случаев перерастают в признаки нарушения социальной адаптации;

– нарушения личностного характера: нарушения эмоционально-личностного отношения к обучению (равнодушие, безучастность, пассивность, негативное отношение, протест, демонстративное пренебрежительное поведение и пр.);

– нарушения в сфере межличностных отношений (неконтактность, неадекватность самовосприятия и самооценки);

– нарушения психосоматического здоровья учащегося.

Индивидуально-типологические различия между детьми, обусловленные разной степенью развития значимых для адаптации сторон их индивидуальности, разным состоянием здоровья, проявляются уже с первых дней пребывания в школе. Согласно системе дифференциации детей по группам (Г.Ф. Кумарина, Н.В. Морозова), контингент детей каждого первого класса можно разделить на шесть групп.

Первая группа детей. Вхождение детей этой группы в школьную жизнь происходит естественно и безболезненно. Они быстро адаптируются к школьному режиму, их работоспособность отвечает требованиям, предъявляемым этим режимом. Процесс учения в основном идет на фоне положительных эмоций. Они легко осваиваются с новой социальной ролью – ролью ученика, учатся руководствоваться в своем поведении и деятельности правилами школьной жизни. Понимают социальную позицию учителя, с уважением относятся к нему, соблюдают принятую в школе форму обращения. Соотносят свое поведение с поведением других детей, чувствуют ситуацию в условиях совместной деятельности, открыты к общению и взаимодействию. Учение становится для них личностно-значимой деятельностью. С высоким уровнем развития социальных качеств, психики ученика сочетается и высокий уровень развития познавательной деятельности. Этих детей отличает интеллектуальная активность, которая характеризуется гибкостью и подвижностью. Полученные знания, жизненный опыт дети активно привлекают на уроках, используют при решении задач.

Вторая группа детей. Характер адаптации у детей данной группы в целом также можно назвать вполне удовлетворительным. Отдельные затруднения могут возникнуть у детей в любой из сфер новой для них жизни: возможны

сложности в социальных контактах; ограниченность в первое время сфер общения; не исключены эпизодические проблемы, сопряженные с выполнением правил поведения (отвлечение на уроках, конфликты с одноклассниками на переменах); другие трудности адаптации. Однако со временем, как правило, эти проблемы сглаживаются. Хорошая подготовка к школе, желание учиться, высокое чувство ответственности позволяют ребенку включиться в учебную деятельность и в основном соответствовать предъявляемым школой требованиям, успешно усваивать учебный материал.

Третья группа детей. Работоспособность детей этой группы нельзя назвать низкой, однако она заметно падает к концу учебного дня, недели. Отмечаются признаки переутомления, нарушается концентрация внимания, появляется недомогание. Заметное напряжение вызывает преодоление трудностей. Настроение зависит от ситуации и непосредственно влияет на характер и продуктивность деятельности. Учащиеся, составляющие данную группу, характеризуются или невысоким, относительно уравновешенным развитием всех компонентов психики, или преимущественным развитием отдельных сторон личности на фоне заметного отставания других. Познавательный интерес у значительной части детей этой группы еще не достаточно развит и проявляется в условиях, когда знания преподносятся в игровой, занимательной форме. Эти дети особо нуждаются в эмоциональной поддержке и стимулировании. Им заметно не хватает школьного учебного времени для усвоения, отработки на должном уровне программных знаний, умений и навыков. Почти все они дополнительно занимаются с родителями.

Четвертая группа детей. У данных первоклассников проявляются достаточно отчетливые трудности адаптации к школе. Работоспособность понижена. Требования, предъявляемые школьным режимом, вызывают большое напряжение всех систем и функций организма. Быстро накапливается усталость, проявляясь в невнимательности, отвлекаемости, двигательном беспокойстве, иногда в различных формах активного или пассивного протеста (непослушание, вспыльчивость, раздражительность, замкнутость, угрюмость). В эмоциональной

сфере – колебания настроения, неуверенность, тревожность. Есть проблемы в общении: дети избегают прямых контактов с учителями; не получается нормального взаимодействия со сверстниками; их постоянно обижают; застенчивы, обостренно реагируют на прямое обращение или требования. Отсутствие интереса, неспособность к волевому усилию не позволяют этим ребятам активизировать, полноценно использовать свои познавательные возможности. Большинство из них имеет низкую успеваемость, но за счет повышенного внимания педагогов и родителей, систематических дополнительных домашних заданий часть детей, относимых к этой групп, все-таки имеет средний уровень успеваемости.

Пятая группа детей. Трудности адаптации таких детей к школе носят ярко выраженный характер: ребята не отвечают требованиям, предъявляемым условиям обучения в обычных классах; работоспособность низкая, переутомление наступает очень быстро. Ребенок ощущает в классе явный дискомфорт. Педагоги характеризуют таких детей как раздражительных, капризных, легко возбудимых, особенно при столкновении с трудностями. Они могут бунтовать против элементарных требований, выражая протест в резких формах или молчаливом упрямстве. У них чаще, чем у других, отмечаются своеобразная детскость, инфантильность, социально-психологическая незрелость (не осознают своей социальной роли ученика, не умеют соотносить свое поведение с поведением других детей, с правилами школьной жизни, нет моральной дистанции между собой и учителем). У детей данной группы нет интереса к учению, на уроках они присутствуют чисто формально, к своим учебным успехам и неудачам относятся безразлично; предпочитают игру всем другим видам деятельности. Охарактеризованные поведенческие особенности у детей данной группы в большинстве случаев сочетаются с плохой подготовкой к школе, что ведет к отставанию и неуспеваемости.

Шестая группа детей. Дети этой группы находятся на самой низкой ступени развития. Слабость эмоционально-волевых, интеллектуальных составляющих познавательной деятельности дополняется незрелостью социальных качеств ребенка, несформированностью у него психологии ученика, что ярко

проявляется не только при осуществлении познавательной деятельности, но и во всем поведении ребенка [80, с. 28-31].

Педагогическая практика и анализ школьной документации свидетельствуют, что в настоящее время контингент каждого первого класса в общеобразовательной школе представлен в основном тремя группами: «первая» адаптированная группа (55%), «вторая, третья» группы с незначительными трудностями (40%) и лишь незначительное количество детей (5%) составляют три оставшиеся выше указанные группы. «Вторая группа» достаточно велика и в нее входят дети, у которых процесс дезадаптации может начаться в любое время, если для этого будут существовать постоянно действующие условия. В совокупности все дети четвертой – шестой индивидуально-типологических групп в разной степени (низкой, средней, высокой) находятся в ситуации педагогического риска – риска школьной и социальной дезадаптации. Поэтому первостепенная задача педагогического коллектива школы на начальном этапе обучения – создание комфортной образовательной среды на основе индивидуальной траектории развития для каждого первоклассника, так как благополучие детей «второй, третьей группы» зависит от эмоционально-психологического климата в учебном коллективе и систематической и целенаправленной психолого-педагогической помощи со стороны всех педагогов работающих в первом классе.

В числе факторов, влияющих на процесс адаптации первоклассников к школе, можно выделить соответствие программ и технологий обучения функциональным и возрастным особенностям учащихся, квалификацию педагогов в вопросах развития ребенка и охраны его здоровья, стиль педагогического общения (М.М. Безруких).

Появившиеся в последние годы исследования по управлению педагогической адаптацией первоклассников к обучению в школе (Е.Д. Гранкина, И.Н. Пихенько, И.Л. Пшенцова и др.) показывают, что успешная адаптация детей к школе обеспечивается взаимодействием всех субъектов образовательного процесса в системе: школьник – образовательная среда – педагог. Задача образовательной среды и педагога – создание условий психологического, интеллек-

туального и физического комфорта для повышения познавательной активности школьников, закрепления положительных эмоций.

Анализ работы начальной школы показывает, что наиболее комфортные состояния у первоклассников вызывают дисциплины художественно-эстетического цикла, на которых учащиеся чувствуют себя достаточно уверенно и могут реализовать выше перечисленные показатели готовности к школе.

1.2. Развивающие возможности музыкального искусства

Важнейшим условием гармоничного развития личности является единство формирования эмоциональной и интеллектуальной сфер психики человека (аффекта и интеллекта). А поскольку регулирующая функция поведения в детстве остается за эмоциями, играющими роль регуляторов становления личности, то искусство можно считать универсальным средством формирования этого единства, так как общение с художественными произведениями, в том числе и музыкальными, вызывает в ребенке целый мир переживаний и чувств, помогает ему регулировать свои эмоциональные состояния, устраняет дисгармонию с окружающим миром (Л.С. Выготский) [45].

Искусство является особой формой материальной деятельности людей, направленной на познание и преобразование действительности, а также совокупностью порожденных этой действительностью предметов, которые воспринимаются и используются обществом как специфические, неутилитарные (эстетические) духовные ценности. Будучи практической духовной деятельностью по освоению и воплощению эстетических ценностей, оно концентрированно выражает эстетическое отношение человека к миру.

«Проблема личностной значимости художественного произведения, – пишет А.Н. Малюков, – базируется, с одной стороны, на аксиологической природе художественных явлений, имеющей общественную природу, с другой – на удивительной привлекательности искусства, которое возвышает человека, подпитывает его положительной энергией, облагораживает» [102, с. 43–44].

Музыка – это искусство организованных упорядоченных звуков, вызываемых инструментами или человеческим голосом. Они имеют определенную высоту, ритм, лад, гармонию, тембр. Звуки эти, как правило, не имитируют звучание их в природе в чистом виде, а выстраиваются в звукоряд композитором по простым, но очень точным правилам. Обладая мощным зарядом эмоций, музыка обращена к чувствам людей. По мнению Ю.А. Кремлева, «музыка – искусство эмоциональное, аффективное, способное особенно сильно и глубоко воздействовать на чувства, переживания и мысли человека» [87, с. 43].

«Этимология слова «музыка», – как указывает В.Н. Холопова, – восходит к «музе» или к «музам» – древнегреческим богиням, покровительницам наук и искусств, хотя отдельной музы – музыки, среди них нет» [180, с. 1]. Во все времена мыслители старались раскрыть сущность данного вида искусства, найти объяснение его силе воздействия.

В древнегреческой культуре музыка трактовалась не только как искусство, но и как теория, наука, при этом само понятие искусство имело широкий смысл: под «мусическими» искусствами (музыка) понимались все виды занятий под покровительством муз – лирическая поэзия, танец, комедия, трагедия, эпос, история, астрономия, которые ставились в один ряд с медициной и искусством прорицания («средства воспитания людей, врачевания их телесных недугов и душевных страстей») [180, с. 1]. Также была абсолютизирована в постантических музыкальных учениях, как на Западе, так и Востоке, числовая сторона античного понятия «музыка». Древний философ Боэций (480 – 528) сгруппировал известные «семь свободных искусств» в математический квадригий и «гуманитарный» тривий, введя музыку в первый из них. Так появились понятия: «*musica scientia*» – музыка как наука и «*musica sonora*» – звучащая музыка. «Только тот музыкант, кто постигает сущности музыки не через упражнение рук, а разумом», – учил Боэций [180, с. 2].

В бесчисленные руководства по философии поздней античности и Средневековья обязательно включался раздел «О музыке», где развернуто или бегло фиксировались основные проблемы античной музыкальной теории (Кассиодор,

Пифагор, Платон). Общий смысл размышлений поданному вопросу сводился к тому, что музыка служит средством коммуникации между микро- и макрокосмосом, между человеком и универсумом.

Возникшее в античности представление о музыке как науке получило развитие в последующие века. Музыкальная теория числа, имевшая место в эпоху Средневековья (*единица* – символ Бога и церкви, а также всей музыки в ее целостности; *четыре* – число гармонии, соответствует числу времени года, темпераментов, стихий; *семь* связано с семью тонами гаммы – символ семи планет, семи дней творения, семи дней недели и т. д.) сдала свои позиции только к эпохе «Нового Времени», когда появились новые теории «подражания» и «аффектов», дающие музыке гуманитарный путь развития. «С наступлением «Нового Времени», – пишет В.Н. Холопова, – музыка вошла в число «изящных искусств», приобрела автономию и собственно-эстетический смысл» [180, с. 6].

В XVIII веке музыкантами-теоретиками и композиторами решалась задача сделать музыку самодостаточной не только по выразительности, но и по внутренней логике, чтобы к ней не требовалось разъясняющее слово, «она должна была стать столь же внятной, членораздельной и внутренне структурированной, как словесная речь» [180, с. 7]. В это же время сложился классический музыкальный синтаксис, нашедший выражение в строгих и стройных «мотиво-фразовых построениях» в структуре классического периода. Слово оказывало структурное влияние на музыку и в других аспектах. «За определенными музыкальными произведениями как бы звучала ораторская речь, однако от музыки ее уже отделяла демаркационная линия. Сформировалась инструментальная область, насыщенная живыми говорящими интонациями и языково-речевой логикой их соотношений» [180, с. 8].

Начало XIX века «принесло самосознание музыке как содержательного и смыслового искусства». Она оказалась способной решать те же общие вопросы бытия, что и философия, так как вызывала мыслей не меньше, чем философские книги.

В XX веке с позиции художественной ценности музыка расслоилась на культуру (академическая или «серьезная») и множество субкультур (различные виды «легкой», развлекательной или бытовой музыки). Также появилась и культура «третьего направления», представленная творчеством высокопрофессиональных композиторов, рассчитанным на восприятие музыки самыми широкими массами (Л. Бернштейн, Г. Гладков, И. Дунаевский, А. Журбин, А. Рыбников, Э. Уэббер и др.).

Современные определения понятия «музыка», получившие наиболее широкое распространение в музыкально-педагогической литературе в середине и конце XX века, были сделаны Б.В. Асафьевым, А.Н. Сохором, В.Н. Холоповой. «Музыка... – вид искусства, который отражает действительность и воздействует на человека посредством осмысленных и особым образом организованных по высоте и во времени звуковых последований» – писал А.Н. Сохор. «Высотная и ритмическая организация тонов на основе лада и метра – вот основной и специфический признак, который отличает «язык» музыки от звучаний действительности. Это – главный источник музыкальной образности» [162, с. 86]. «Музыка – вид искусства, – отмечает В.Н. Холопова, – основанный на исторически сложившейся системе звукоинтонаций, через эмоциональное воздействие воплощающий какие-либо идеи, образы чувств и состояний человека, возможно – предметов и событий действительности, реализующийся в конкретных произведениях, построенных по определенным принципам композиции и преподносимых слушателю музыкантом-исполнителем» [180, с. 15]. «Музыка – искусство интонируемого смысла» (Б.В. Асафьев) [16].

Роль музыки в жизни общества определяется ее различными возможностями воздействия на человека. На аксиологический, развивающий и воспитательный потенциал музыки указывали уже Платон, Б.Спиноза, И. Маттезон, Ж.Ж. Руссо, Г.Ф. Гегель, А. Шопенгауэр и др. У всех философов музыка оказывалась знаком всеобщего миропорядка. При этом все они имели в виду вполне определенную музыку: средневековые теологи – ту, что звучала в церкви в

средние века; романтики – чаще всего классические сочинения В. Моцарта и Л. Бетховена.

Музыкальная мысль приравнивает «одно» ко «многому», конкретное к абстрактному. Как указывал Золтан Денеш: «Взаимодействие озвученного пением телесного времени и озвученного музыкальной игрой телесного пространства генерирует и развивает в музыке то, что не поется, не играется, что внетелесно, внепространственно и вневременно: опыт мышления. И это мышление свободно от привязок к предметному содержанию. Музыка есть модель чистого мышления. При этом ни эмоциональная ее наполненность, неотрывная от интонации, ни ассоциации телесного движения, неотрывные от инструментальной игры, никуда не исчезают. Чистое мышление музыки растет из них, но их не отменяет, как ветви дерева не отменяют корней, а плоды – ветвей, как интеллектуальное творчество не отменяет телесности человека» [57, с. 84]. Музыка – воплощение цельности человека, единства в нем природы духа. Эта целостность и это единство сконцентрированы в музыкальном звуке.

А.Н. Сохор выделяет: *практическую* (прикладную, функциональную, рекламную, лечебную, рефлексаторную, компенсаторную), *социальную* (познавательную) и *воспитательную* функции музыки, которые обусловлены ее эмоциональным, физиологическим, интеллектуальным и нравственным воздействием на человека. Все функции музыки тесно связаны и взаимодействуют между собой. «Каждое музыкальное произведение, живя в обществе и воздействуя на него, осуществляет не одну, а одновременно несколько функций, причем обязательно – воспитательную. Даже тогда, когда музыка выполняет как будто бы лишь чисто прикладную или развлекательную роль, она так или иначе воспитывает слушателей, то есть формирует и преобразует их духовный мир». – считает А.Н. Сохор [161, с. 15]. «Музыка отражает полноту природы человека во всей ее гармонической целостности: и эмоциональные, и рациональные, и чувственные, и интеллектуальные его стороны», – указывает М.Л. Смирнов [158, с. 4].

Наиболее распространенной формой общения с музыкой является ее восприятие (слушание). Восприятие музыки – сложный психический процесс от-

ражения в сознании слушателя музыкального образа, то есть одновременное чувственное отражение и интеллектуальное постижение заложенного в музыкальной ткани «внешнего» жизненного содержания. Восприятие музыки связано с эмоциональным переживанием, мышлением, воссоздающим и творческим воображением, образной памятью, проявлением темперамента, смысловыми связями как ассоциациями высшего порядка.

Музыкальное восприятие – это, прежде всего, *слушание* и *слышание* музыки, где слух играет главную роль. Однако данный вид восприятия отличается от обычных форм слухового восприятия прежде всего тем, что слушатель в процессе восприятия музыки фиксирует интонации, а не просто звуковые последовательности, ориентируется в семантически наполненном, смысловом субъективном времени, распознает не пространственно-временные особенности звукового объекта, а логику интонационных высказываний и смыслы, значения, заключенные в них.

Г.С. Тарасов выделяет три типа музыкального восприятия: *зрелищно-событийное* (слушатель наглядно представляет конкретную жизненную ситуацию, затем обращается к эмоционально-экспрессивной стороне музыки); *эмоциональное* (слушатель изначально обращен к сфере музыкальных эмоций, увеличивающихся по мере развертывания восприятия жизненными ассоциациями); *обычная слуховая ориентировка* (формальное слушание звуковых форм, интеллектуальное слышание музыки, «теоретическое» слушание). Автор утверждает, что второй вариант восприятия в наибольшей степени отвечает специфике музыки (восприятие как общение) [169]. Слушатель как бы «вживается» в музыкальные образы произведения.

Музыка воздействует на личность благодаря целому комплексу выразительных средств: ладогармонический склад, тембр, темп, динамика, метроритм; они передают настроение, основную мысль произведения, вызывают ассоциации с жизненными явлениями, с переживаниями человека. «Строй адекватных мыслей и чувств, понимание идеи возникают у слушателя благодаря активизации его музыкального мышления», – считал А.Н. Сохор. «Восприятие музыки

основано на активном побуждении в слушателе его эмоций, его мыслей, его миропонимания. Она будит в нем ассоциации, почерпнутые из его личной жизни, всю цепь чувств, переживаний, испытанных ранее им» [162, с. 93].

По мнению известного химика, лауреата Нобелевской премии академика Н.Н. Семенова, духовное богатство человека формируется в результате совместного влияния на него науки, литературы и искусства, где особое место в эстетическом воспитании занимает музыка, так как в силу своей специфической формы художественного обобщения музыка не навязывает человеку тех или иных определенных эмоций, а сосредотачивает его эмоции на чем-то человеку близком и любимом. И все это переживается слушающим музыку не в конкретных рациональных образах, а в преображенных музыкой синтетических чувствах [86, с. 55].

Особенно важно общение с музыкой в детском возрасте, так как оно дает ни с чем несравнимые возможности для развития интеллектуальной и эмоциональной сферы человека. Регулируя эмоциональное состояние, музыка помогает ребенку устранять дисгармонию окружающего мира.

Восприятие музыкального произведения связано с получением ребенком аффективных впечатлений и моторнотонических стимулов, которые активизируют процессы сопереживания художественному образу музыкального произведения, позволяют глубже понять его программно-семантическое содержание и, тем самым, «пропустить» через себя социально- психологический смысл музыки. В свою очередь, как писали А.Р. Лурия и А.Н. Леонтьев, «сигнальные значения» эмоциональных переживаний служат предпосылкой для продуктивных рациональных действий ребенка, поскольку его «аффективная память» является наиболее действенной в процессе накопления им индивидуального опыта. Как указывают многие исследователи, с течением времени конкретные факты и образы исчезают из памяти человека, а эмоциональные впечатления (особенно полученные в детском возрасте) остаются с ним на всю жизнь.

Как отмечает В.И. Петрушин, в основе психолого-педагогических механизмов воздействия музыки на личность лежит тот факт, что музыка обладает психофизическим смыслом; произведения музыкального искусства содержат эмоцио-

нально-коммуникативный и программно-семантический компоненты, имеют социально-психологический характер. Совокупность данных смыслов музыки непосредственно воздействует на эмоциональную, психологическую, интеллектуальную, социально-нравственную сферу человека, поэтому восприятие, исполнение и создание музыки являются основными формами не только музыкального воспитания, но и психолого-педагогической коррекции. Музыкальная деятельность как средство коррекции различных отклонений в развитии человека известна с давних времен. Рассматривая историю ее возникновения, В.И. Петрушин отмечает, что еще в Китае и Индии, Египте и Древней Греции врачи и жрецы, философы и музыканты использовали музыку как средство, укрепляющее психическое и физическое здоровье человека. Они считали, что музыка «устанавливает порядок во Вселенной, в том числе нарушенную гармонию в человеческом теле», а основные компоненты музыки – мелодия, темп, ритм и тембр изменяют «настроение человека, перестраивают его эмоциональное состояние» [135].

«Одним из важнейших понятий в этике Пифагора была «эвритмия» – способность человека находить верный ритм во всех проявлениях жизненности – пении, игре, танце, речи, жестах, мыслях, поступках, в рождении и смерти. Через нахождение этого ритма человек, рассматриваемый как своего рода микрокосмос, мог гармонично войти сначала в ритм полисной гармонии, а затем и подключиться к космическому ритму мирового целого. От Пифагора пошла традиция, сравнивать общественную жизнь, как с музыкальным ладом, так и с музыкальным инструментом» [135, с. 10].

Другой древнегреческий философ Платон придавал большое значение ладам, называя их «распущенные лады». По его мнению, ритмы и лады, воздействуя на мысль, делают ее сообразно им самим. Поэтому «лучшая охрана государства – музыка степенная и слаженная, скромная и простая, а не женственная или дикая» [57, с. 63].

Идеи Платона и Пифагора получили свое развитие в трудах Аристотеля, разработавшего учение о мимесисе – представлении о внутреннем мире человека и способах воздействия на него при помощи искусства. В теории мимесиса

была представлена концепция катарсиса – очищения души (слушателя, зрителя) в процессе восприятия произведений искусства, «отражающих мир человеческих характеров и страстей, потрясающих своей правдой и красотой». «Анализ музыкального переживания, предложенный Аристотелем в «Политике», – пишет В.И. Петрушин, – показывает, что такое очищение, подобно устранению необузданного пафоса, как, и субъективного буйства – следовательно, обновлению моральных критериев» [135, с.12]. Как и Пифагор, Аристотель полагал, что способность музыки воздействовать на душевные состояния слушателей связана с ладами. В Древней Греции и Древнем Риме музыка использовалась как средство лечения при различных заболеваниях.

В Древней Индии считалось, что в голосе выражает себя душа. Сначала вызывается активность в уме, которая с помощью мысли «проецирует тонкие вибрации в ментальном плане... Голос выражает позицию ума, ложную или истинную. Он также обладает силой магнетизма как идеальный природный инструмент» [15, с. 10].

«В средние века, – подчеркивает В.И. Петрушин, – практика музыкальной психотерапии была тесно связана с широко распространенной в то время теорией аффектов, которая изучала воздействие различных ритмов, мелодий и гармоний на эмоциональное состояние человека. Устанавливались различные отношения между темпераментом пациента и предпочтением им того или иного характера музыки» [135, с. 14]

В XVII веке были сделаны первые попытки научного осмысления механизма воздействия музыки на организм человека. Немецкие ученые-музыканты Атаназиус Кирхер (1601 – 1680) и Иоганн Маттезон (1681 – 1764) выявили взаимосвязь между музыкой и двигательными физиологическими процессами. «Психотерапевтические возможности музыки заключаются в ее посредничестве между музыкой сфер (*musica mundana*) и музыкой тела (*musica humana*)» [135, с. 10].

Впоследствии характер музыкального переживания, субъективность эстетического впечатления стали предметом исследований в работах Г. Гельмгольца, Э. Курта, К. Штумпфа, С.Н. Беляевой-Экземплярской, Б.М. Теплова,

Б.Л. Яворского. В России в 1913 году был основан комитет по исследованию «музыкально-терапевтических эффектов», в который вошли В.М. Бехтерев, И.М. Догель, С.С. Корсаков, И.М. Сеченов, И.Р. Тарханов, Г.П. Шипулин. Исследования данных ученых выявили положительное влияние музыки на сердечно-сосудистую, двигательную, дыхательную, центральную нервную системы организма человека [15, с. 11]. Современное развитие музыкальной терапии, как указывает В.И. Петрушин, началось с конца 40-х годов, когда во многих странах Западной Европы и США стали организовываться музыкально-психотерапевтические общества и центры. Сегодня музыкальная терапия в более и менее широких масштабах применяется практически во всех странах мира. Она направлена на лечение не только нервно-психических, но и соматических заболеваний.

В музыкальной психологии считаются твердо установленными следующие факты воздействия музыкальной деятельности на физиологическое и психическое состояние человека: она усиливает метаболизм; повышает или нормализует мышечный тонус; ритмичность работы дыхательной, сердечно-сосудистой и двигательной систем; стимулирует проявление эмоций; активизирует все психические процессы (внимание, память, мышление, волю), в чем и проявляется ее валеологический потенциал (Л.С. Брусиловский, Е.А. Медведева, Л.Д. Назарова, В.И. Петрушин, С.В. Шушарджан).

Искусство (в том числе и музыка) играет огромную роль в совершенствовании человеческих чувств, способствует активному росту эстетического сознания, позволяя индивиду от психофизического и аналитического отношения к произведениям искусства перейти к самопознанию. Поэтому дисциплины художественно-эстетического цикла занимают достаточно большое место в учебном плане общеобразовательной школы, а главной целью художественного воспитания становится формирование целостного восприятия ребенком окружающего мира.

Общение ребенка с искусством в школе, считает Б.М. Неменский, происходит на трех уровнях. Первый уровень – «языковой» – предполагает опыт общения ребенка с реальностью и искусством, на базе которого происходит раз-

витие наблюдательности и воображения, овладение приемами художественной деятельности и языком художественного образа. На данном уровне задействованы такие способности ребенка как наблюдательность и фантазия. На втором уровне – «художественно-эстетическом» – происходит развитие целостного ассоциативно-образного мышления, творческих потребностей и созидательных способностей ребенка. По мнению ученого, на этом уровне, возможно достигнуть целостного художественно-творческого мышления. «Именно на этом уровне формируются удивительные творческие возможности восприятия и созидания, причем, формируясь в этой среде деятельности, такие способности проецируются на все другие области». Третий уровень – «духовно-эстетический» – предполагает включенность индивида в опыт искусств, как эмоционально-ценностный опыт мышления и действий, где происходит формирование культуры чувств, отношений к миру природы и миру людей, а также самопознания («Я и МИР») [116, с. 3-4].

Музыка, более чем какой-либо другой вид искусства, изучаемых в школе (изобразительная деятельность, художественный труд, литература), вызывает эмоциональный отклик у детей, так как она представляет собой «художественную модель человеческих эмоций» (В.В. Медушевский) и обладает способностью непосредственно отражать мир душевных переживаний человека, передавать многообразную гамму его чувств и настроений. Каждое музыкальное произведение имеет некую «чувственную программу», разворачивающуюся во времени (В.Г. Ражников).

Влияние музыкального искусства и музыкальной деятельности на интеллектуальную, эмоциональную, духовно-нравственную сферы детей в рамках школьного обучения раскрыто в работах Э.Б. Абдуллина, Ю.Б. Алиева, О.А. Апраксиной, В.К. Белобородовой, Н.А. Ветлугиной, Д.Б. Кабалецкого, А.Н. Малюкова, Н.А. Терентьевой, В.Н. Шацкой, Л.В. Школяр, Б.Л. Яворского. Педагоги-музыканты отмечают, что положительные примеры, заключенные в лучших образцах музыкального искусства, открывают ребятам доступ к нравственным аспектам содержания музыки через эмоциональную взаимосвязь, кото-

рая выступает в форме чувственного стимула устремленности к прекрасному. Любое произведение музыкального искусства имеет огромный потенциал в воспитании эмоционально-нравственной сферы ребенка (содержит проективную, компенсаторную и катарсическую функцию), позволяет целенаправленно развивать его познавательные потребности.

По какой бы учебной программе предмета «музыка» не осуществлялся учебный процесс («Музыка» под редакцией Д.Б. Кабалевского; «Искусство слышать», разработанной И.В. Кадобновой, В.О. Усачевой, Л.В. Школяр; «Музыка» под редакцией Ю.Б. Алиева; «Музыка» Е.Д. Критской, Г.П. Сергеевой, Т.С. Шмагиной; «Музыкальное искусство» В.О. Усачевой, Л.В. Школяр, В.А. Школяр), задачами музыкального образования младших школьников являются:

- формирование музыкальной культуры учащихся;
- воспитание интереса и любви к музыкальному искусству, художественного вкуса, чувства музыки как основы музыкальной грамотности;
- развитие активного, прочувствованного и осознанного восприятия школьниками лучших образцов мировой музыкальной культуры прошлого и настоящего; накопления на его основе тезауруса – интонационно-образного багажа музыкальных впечатлений, первоначальных знаний о музыке, опыта музицирования и хорового исполнительства, необходимых для ориентации ребенка в сложном мире музыкального искусства;
- вооружение школьников системой опорных знаний, умений и способов деятельности, обеспечивающих в своей совокупности базу для дальнейшего самостоятельного общения с музыкой, музыкального самообразования и самовоспитания;
- развитие музыкальных способностей учащихся, певческого голоса;
- развитие эмоциональной сферы учащихся, музыкального мышления, памяти;
- формирование нравственно-эстетических качеств личности [141].

Все действующие программы по предмету «Музыка», построены на взаимосвязи музыки и других видов искусств, что проявляется в комплексных за-

нениях, где одновременно или последовательно присутствуют различные виды деятельности: музыкально-исполнительская, художественно-изобразительная, хореографическая, речевая и театрально-игровая.

В настоящее время вышеуказанные задачи успешно решаются в практике общеобразовательной школы, однако урочек музыки и внеклассная музыкальная работа помимо этого, могут решать и задачи *развивающей* и *коррекционной* направленности. Развивающие возможности музыкальной деятельности заключаются в развитии эмоционально-чувственной, волевой и интеллектуальной сферы, произвольного внимания (его объема) и объема памяти, коммуникативных умений и навыков у детей. Коррекционные возможности музыкальной деятельности состоят в исправлении дефектов речи, стабилизации эмоциональных состояний, развитии опорно-двигательного аппарата.

Специфика музыкально-коррекционной работы выражается в формах ее организации (индивидуальные и групповые коррекционные занятия и тренинги), включающих следующие виды музыкальной деятельности: *вокальная* деятельность (детский фольклор, ролевые песни, мелодизированные речевые игры, вокально-артикуляционная гимнастика); *музыкально-ритмическая* деятельность (двигательная динамическая пауза, ритмика с элементами лечебной физкультуры, творческие задания на реализацию определенных музыкальных образов через движение, мелодизированные пальчиковые игры); *музыкально-дидактические игры* коррекционной направленности (развитие фонематического слуха, мелкой моторики, активизация познавательной деятельности).

По мнению В.И. Петрушина, музыкально-рациональная психотерапия в рамках школьного обучения представляет собой совокупность приемов и методов, направленных на расширение и обогащение спектра доступных ребенку переживаний и формирование у него такого мировоззрения, которое помогает ему быть спокойным и уравновешенным. Формирование богатой эмоциональной сферы ребенка достигается за счет вовлечения его в широкий круг музыкальных художественных переживаний [134, с. 22].

Опубликованные в последние годы учебные пособия по музыкальной и арттерапии рассматривают задачи и направления коррекционной работы с помощью различных видов искусства, раскрывают основные формы проведения коррекционно-компенсаторных занятий, методы и приемы обучения [15; 42; 49; 59; 98; 115; 189; 190]. Например, специфика проведения уроков музыки в классах коррекционно-развивающего обучения, направленных на устранение различных психофизических отклонений и речевых расстройств у младших школьников описана в работах Т.А. Прониной [142]. Возможности музыкальной деятельности как компонента лечебной педагогики при работе с детьми с различными нарушениями здоровья в условиях детского реабилитационного центра показаны в исследовании Н.В. Голубсвой [53]. Автором адаптирован к условиям детского реабилитационного учреждения в русской версии метод элементарного музицирования К. Орфа для восстановления психофизиологического здоровья детей.

Отдельные виды музыкальной деятельности как средства коррекции различных нарушений также становятся предметом специальных исследований. Так, в работах Е.З. Яхниной выявлено влияние слушания музыки, музыкально-ритмической деятельности на развитие речевой функции, слухового восприятия, моторики у школьников с нарушением слуха [15]. Механизм коррекционного действия средств музыкального искусства на эмоционально-дезадаптированных младших школьников через создание художественно-игровых и нравственно-эстетических ситуаций раскрыт в исследовании Т.Ю. Алексеевой. Автор предлагает комплекс музыкально-творческих заданий для коррекции эмоциональной дезадаптации и развития эмоциональных и личностных образований у младших школьников [7].

Музыкальная деятельность как средство социализации детей-инвалидов явилась предметом исследования Т.В. Лобановой. Автором было доказано, что музыкальная деятельность младших школьников-инвалидов может выступать оптимальным средством их социализации, если она будет организована на основе «прогностической модели организации музыкальной деятельности, предполага-

ющей единство: дифференцированного подхода к организации; корректирующей направленности; игровой организационно-методической основы; коллективного музицирования; доминирования детского музыкального фольклора» [96, с. 5].

В настоящее время в рамках общеобразовательной и специальной школы музыкальное искусство нашло широкое применение как средство коррекции различных нарушений развития школьников. Так, при нарушении моторики используются мелодизированные пальчиковые игры, при нарушении звукопроизношения – мелодизированные речевые игры, при несформированности фонематического слуха – вокальные игры-звукоподражания, при неразвитой экспрессивной речи – вокальные игры на отработку элементов речи и т. п.

Анализ достижений теории и практики музыкально-коррекционной работы свидетельствует о целесообразности использования в учебно-воспитательном процессе начальной школы валеологического и развивающего потенциала музыкальной деятельности для успешной адаптации к школьным условиям первоклассников, не имеющих ярко выраженных отклонений в развитии. Представляется вполне очевидным, что музыкальная деятельность первоклассников в адаптационный период в школе должна быть представлена, помимо урока музыки, валеологическим компонентом содержания занятий на других учебных дисциплинах, а также совместными формами внеклассной музыкальной работы и семейного музыкального воспитания, при организации которых будут использоваться личностно ориентированные технологии обучения.

1.3. Пение – основной вид музыкальной деятельности детей

Определение понятия «пение» встречается в работах педагогов-вокалистов прошлого и настоящего. Например, Г.Я. Ломакин в своих «Методах» определяет пение как музыкальное интонирование на «вокальном, «поставленном» звуке, в отличие от безтембрового воспроизведения нот, независимо от качества тона» [18, с. 10]. С.В. Шушарджан, рассматривая процесс пения со стороны анатомо-физиологических особенностей человека, дает этому

процессу следующее определение: это «сложнейший психофизиологический акт, в котором сочетаются дыхание с одновременными колебаниями голосовых связок» [189, с. 234].

Анализ понятия «пение», встречающегося в работах разных авторов, позволяет сделать вывод о том, что этот процесс можно рассматривать в широком и узком смысле. В широком смысле пение определяется как вокальное искусство эмоционально-образного раскрытия содержания произведения средствами певческого голоса (И. Кочнева, А. Яковлева). В том же ракурсе определение пения встречается в музыкальной энциклопедии: «искусство передавать средствами певческого голоса идейно-образное содержание музыкального произведения» [110, с. 274].

В узком смысле процесс пения определяется как один из самых доступных видов музыкальной деятельности (О.А. Апраксина, Н.А. Ветлугина, А.Д. Демченко и др.), при котором происходит передача голосом эмоционального содержания музыкального произведения.

Г.П. Стулова, рассматривая процесс пения, и, соответственно, структуру певческой деятельности детей, определяет в ней различные компоненты:

- восприятие эталонного певческого звучания;
- вокально-слуховое представление звучания;
- воспроизведение голосом;
- оценка и самооценка;
- осознание качественных характеристик и способа звукообразования;
- повторное воспроизведение по подражанию и по образцу.

Непосредственно процесс пения представляется автором как процесс воспроизведения голосом музыкального звука. У детей, считает Г.П. Стулова, данный процесс может происходить двояким образом – либо по подражанию голосу учителя или исполнителя-вокалиста, либо самостоятельное воспроизведение ребенком певческих звуков.

Автор замечает, что «воспроизведение характеризуется звучанием певческого голоса и обеспечивается, прежде всего, качествами восприятия звука и

его вокально-слухового представления, а также сформированностью певческих навыков, способностью осознанного управления голосообразующей системой» [165, с. 136-137].

Для характеристики пения детей семилетнего возраста в нашем исследовании мы останавливаемся на определении понятия «пения» Г.П. Стуловой как процесса воспроизведения голосом ребенка определенного музыкального материала, возможного при сформированности определенных певческих навыков. В этом определении для нас представляется важным тот факт, что процесс воспроизведения невозможен без сформированных певческих навыков. Вслед за данным автором мы также считаем, что для воспроизведения голосом музыкального материала, ребенок, начинающий процесс обучения в школе, в том числе и процесс музыкального обучения, должен обладать, прежде всего, певческими навыками.

В различных источниках по методике вокального воспитания детей шести-семилетнего возраста авторами определяются разнообразные навыки, характеризующиеся как начальные и наиболее необходимые для осуществления певческой деятельности детей. Так О.А. Апраксина, Н.Н. Добровольская, В.А. Шереметьев определяют, что главным из них является формирование напевного, протяжного звучания голоса, которое достигается путем протяженности исполнения детьми гласных звуков. Т.Н. Глушакова и Д.Е. Огороднов считают, что одним из основных навыков пения является навык певческого дыхания. Действительно, протяженность пения гласных звуков напрямую связана с навыком длительного выдоха, который и дает возможность протянуть гласную во время пения.

При всем многообразии подходов к характеристикам певческого дыхания, которое формируется у детей на начальном этапе обучения пению, для нас было важным то, что авторы выделяют необходимость формирования активного вдоха и более длинного, чем вдох выдоха.

С навыком певческого дыхания тесно связан артикуляционный навык (А.Г. Менабени, В.С. Попов, Л.Я. Пашкина, А. Тиха и др.). Правильное функ-

ционирование артикуляционного аппарата, по мнению А.Г. Менабени, позволяет активизировать работу органов гортани и органов дыхания. Четкая дикция, активность артикуляционного аппарата при произношении слов вызывают приток энергии у поющего человека, что способствует возникновению положительного психоэмоционального состояния – радости, удовольствия, приподнятого настроения.

Практика показывает, что первоклассники часто имеют следующие артикуляционные недостатки: при пении дети

- могут произнести неверно слово, отчасти это объясняется не только неумением выговаривать слова, но и несформированной четкой артикуляцией (Н.Н. Добровольская, Е.М. Малинина);

- могут «проглатывать» некоторые звуки и слоги (вместо «только» пропевать «токо», вместо «говорит» – «грит»);

- могут совершенно не опускать челюсть вниз, отчего весь процесс пения проходит у них как бы «сквозь зубы»;

- по причине зажатой нижней челюсти часто шепелявят, говорят очень быстро, или наоборот, очень медленно, растягивая гласные и даже согласные звуки.

У педагогов-вокалистов не существует единого мнения о последовательности формирования тех или иных певческих навыков у детей, не имеющих или имеющих очень малый опыт певческой деятельности. Анализ литературы позволяет выделить следующие мнения авторов по вопросу определения и последовательности формирования начальных певческих навыков у детей.

И.Г. Владимировой и К.В.Тарасовой, проводивших исследование по формированию певческих навыков у дошкольников, в качестве основных были выделены артикуляционный навык, формирующийся на речевом этапе, а затем навык позиционно высокого пения.

О.А. Апраксина, характеризуя начальные певческие навыки детей семилетнего возраста, отмечает необходимость формирования навыка протяженности гласных в пении и навыка певческого дыхания. Действительно, одним из

главных отличий процесса пения от разговора является протяженность гласных. Однако дети шести-семилетнего возраста (первоклассники) часто «не тянут» эти гласные, а проговаривают их. Это неумение петь в последнее время проявляется у первоклассников особенно часто. Причиной такого сформированного навыка в пении является, скорее всего, непосещение многими детьми детских дошкольных учреждений, где музыкальные руководители учат при пении «тянуть звук». У детей, не посещавших детский сад, как правило, такой навык не сформирован вообще. Однако в прошлом, когда почти все дети приходили в школу из детских садов, проблема сформированности навыка «тянуть звук», а не проговаривать его, была такой же острой, как и на сегодняшний день. Поэтому во многих современных работах (А.Д. Демченко, В.А. Шереметьев) и в работах, вышедших во второй половине XX века (Т.И. Глушакова, Н.Н. Добровольская, Н.Д. Орлова и др.) подчеркивается, что главным требованием в формировании певческого звукообразования, является формирование напевности и протяжности голоса (О.А. Апраксина, Т.А. Жданова).

Эту позицию разделяет уже цитировавшийся нами автор – Г.П. Стулова. Она выделяет такие начальные певческие навыки как регистровая перестройка голоса, навык дыхания и артикуляции. Т.И. Глушакова, проводившая исследование условий и возможностей формирования певческих навыков в детском хоре, считает, что к начальным певческим навыкам следует отнести навык певческого дыхания, артикуляции и звукообразования.

Н.Н. Добровольская в своих работах отмечала, что «искусство пения требует, чтобы каждый певец или участник хора овладел, прежде всего, навыками певческого дыхания, звукообразования и дикции» [58, с. 7]. Пение, так или иначе, связано со словом, считала Н.Н. Добровольская, поэтому, по ее мнению, четкая дикция – это основной навык, с которого следует начинать учить детей пению.

При всем разнообразии мнений авторов о начальных певческих навыках детей, все-таки можно выделить те, которые повторяются у каждого из них – это:

- навык четкой артикуляции;
- навык певческого дыхания;

– навык «тянуть звук, петь плавно» [13, с. 75].

Вслед за О.А. Апраксиной, Н.Н. Добровольской, Т.А. Ждановой, В.А. Шереметьевым и другими авторами, мы считаем, что навык протяженности гласных в пении наиболее необходим для начального этапа школьного обучения, иначе пение детей превращается в декламацию. Данное положение представляется для нас значимым в связи с полученными результатами прослушивания детей, пришедших в первый класс двух школ, в которых в дальнейшем мы проводили опытно-экспериментальную работу.

Как показало прослушивание, примерно 40% учащихся, поступивших в первый класс, не могут «тянуть» звук во время пения. Дети, проговаривая слова песен, считают, что это и есть пение. Это же прослушивание первоклассников выявило, что такие певческие навыки, как активный вдох и длительный выдох, а также четкая артикуляция, чаще всего сформированы у детей слабо или не сформированы вообще.

Все это позволило нам определить такие певческие навыки, как четкая артикуляция, певческое дыхание – активный вдох и более длительный, чем вдох, выдох, а также протяженность пения гласных как основные для начального этапа обучения первоклассников пению, который совпадает с адаптационным этапом их обучения в школе.

Следует отметить, что, определяя именно такую последовательность в формировании певческих навыков, мы исходили из необходимости связи речи первоклассников с музыкальной интонацией, о чем говорят многие исследователи (К.В. Тарасова, Л.В. Чернова, Э.Б. Чарелли и др.). Именно поэтому такой навык, как четкая артикуляция, необходимо формировать у первоклассников прежде всего. Однако это не значит, что именно только этот навык формируется на начальном этапе обучения в школе у первоклассников. Вместе с артикуляцией происходит навык формирования протяженности пения гласных, а также навык более длительного выдоха и активного вдоха. Именно четкой артикуляции мы отдаем предпочтение при выборе определенных методов работы с детьми и выборе определенных упражнений на начальном этапе их обучения в школе.

При протяженности гласных звуков в пении в организме поющего ребенка происходят вибрационные процессы. Действие голосовых связок при пении можно приравнять к действию натянутой струны. Звук, «зарождаясь в гортани, усиливается благодаря явлению резонанса» [189, с. 237]. Резонансные процессы, происходящие в организме поющего человека, способствуют снятию внутреннего напряжения, что, по мнению С.В. Шушарджана, является фактором для стабилизации психоэмоционального состояния.

В формировании данных навыков у детей наиболее действенным методом является упражнение, без которого невозможно обучение пению. Теоретическое освоение концептуальных положений вокальных методик, изучение тех или иных вокальных технологий по определенным источникам не дает возможность певцу научиться петь. Пение – академическое, народное, бытовое – связано с непосредственными упражнениями на практике. Умения и навыки пения в независимости от определенных вокальных школ и направлений формируются, прежде всего, в процессе пения вокальных упражнений.

Краткий экскурс в методические системы вокального воспитания детей разных авторов показывает, что все они считают упражнение тем способом (в их системах чаще всего методом), который позволяет ребенку освоить технику вокального исполнения. Например, М.И. Глинка останавливался на таком методе обучения, как упражнения, которые строились следующим образом – от естественного центра голоса – к тонам, которые окружали этот естественный центр.

Система определенных упражнений, которые широко использовались педагогами для воспитания юных певцов, легла в основу вокальных методик А.Е. Варламова и М.И. Компанейского. Упражнение как основной метод в обучении детей пению использовали Е.М. Малинина, Т.Н. Овчинникова, Н.Д. Орлова, А.А. Сергеев, Н.П. Тугаринов и др.

В современных методиках вокального воспитания детей также активно используются упражнения для обучения пению (В.В. Емельянов, В.П. Морозов, Д.Е. Огороднов, Г.П. Стулова и др.). Во многих методиках вокальные упражнения представлены как:

– определенным образом сгруппированные комплексы, способствующие формированию певческих навыков учащихся (В.К. Белобородова, Т.И. Глушкова и др.);

– вокально-тренировочные упражнения, предназначенные для того или иного этапа обучения пению (Г.П. Стулова);

– систематизированные вокальные упражнения для коллективных форм певческой деятельности детей (Н.Н. Добровольская);

– особого рода вокально-хоровые зарядки (П.И. Осокин).

Рассмотрение особенностей использования упражнений в вокальном воспитании детей позволяет дать определение понятию *«вокальные упражнения»* – целенаправленные, повторяемые действия (пение различного музыкального материала), организованные учителем, в процессе которых происходит совершенствование певческих навыков обучаемых.

Следует отметить, что повторяемость, как характерная черта упражнения, имеет некоторое отличие от тех упражнений, которые описываются в общей педагогике. В вокальной и музыкальной педагогике повтор упражнения, как правило, осуществляется при условии постановки педагогом для учащегося каждый раз новой задачи. Чисто механическое повторение, хотя и осознанное, которое, например, необходимо для выработки навыка письма у первоклассников, для вокального упражнения неприемлемо. В каждом новом повторе упражнения должно быть выполнение новой художественной или технической задачи, т. к. вокальное упражнение является упражнением, связанным с воспроизведением голосом музыкального материала, а значит техническое и художественно-образное в данном воспроизведении слиты воедино. Кроме того, вокальное упражнение, как правило, нацелено на решение нескольких задач сразу, т. е. носит комплексный характер, поэтому одно упражнение может решать сразу несколько задач. Например, формирование протяженности пения, округлого звучания гласных и воспитание навыков чистоты интонации.

В. Каменский, определяя основные певческие навыки у учащихся первых и вторых классов, подчеркивает, что «понимание певческого процесса, как

сложного целостного двигательного акта, снимает вопрос о самостоятельном существовании отдельных, изолированных друг от друга навыков голосообразования, дикции, дыхания, кантилены. Отдельных навыков нет, как и нет и соответствующих им отдельно изолированных материальных движений. Голособразование, дикция, дыхание и кантилена в пении не отделимы друг от друга и поэтому не являются какими-то отдельными навыками. Сущность начального развития певческих навыков заключается в организации взаимодействия отдельных систем и звеньев певческого аппарата, их функциональном равновесии» [71, с. 40].

Различные вокальные школы: «староитальянская школа», «русская классическая школа», современные вокальные методики используют упражнения как определенные методы формирования певческих навыков.

Анализ многочисленных вокальных школ, методических систем, методов и приемов воспитания певческих навыков у детей позволяет говорить о том, что все они при использовании вокальных упражнений преследуют главную цель – обучение детей пению. Однако, как указывалось, упражнение не должно строиться на механическом пропевании тех или иных песен, попевок и вокализов. При обучении детей пению методом упражнения следует включать такие задания, которые связаны с игровой деятельностью. В игре ребенок гораздо проще осваивает те или иные правила пения и приемлемые эталоны звучания голоса.

Итак, такие навыки, как протяженность гласных в пении (навык «тянуть» звук), певческое дыхание (активный вдох и более длительный, чем вдох, выдох), четкая артикуляция, формируемые в процессе пения упражнений, в игровой форме, а также с элементами театрализации, позволяют детям на начальном этапе музыкального обучения, который совпадает с периодом адаптации детей к школе, воспроизводить голосом певческий материал.

Среди множества способов и средств решения адаптационных проблем авторами выделяются следующие – это создание атмосферы доверия (О.В. Хухлаева), использование приемов психогимнастики (А.М. Прихожан),

включение игровых приемов в процесс обучения (М.Р. Битянова), введение валеологического потенциала музыкального искусства (О.Н. Новикова).

В психолого-педагогической литературе обнаруживаются также работы, в которых обосновывается необходимость использования пения как средства адаптации. Например, Л.Л. Баз, описывая методы устранения дезадаптационных расстройств у учащихся шестилетнего возраста в прогимназии, особо подчеркивает эффективность совместного распевания детьми песен в хороводе. Те же идеи встречаются в работах Е.В. Перламутровой и Ю.С. Шевченко.

Вопросы адаптации первоклассников к школьному обучению также рассматривались рядом авторов (прежде всего авторами учебников и учебных программ по музыке) в связи с введением разных видов деятельности в учебный процесс на уроке музыки. Например, в программу «Музыка» для 1 класса (Е.Д. Критская, Г.П. Сергеева, Т.С. Шмагина) включено множество игровых моментов, элементов танцевальных движений, пластических этюдов. Авторы программы также предлагают включать в процесс урока ролевые игры, имитацию игры детей на воображаемых музыкальных инструментах – озвучивания музыкальных произведений, которые, по их мнению, являются средствами успешной адаптации первоклассников к школе

В программу «Музыка», разработанной Ю.Б. Алиевым, В.К. Белобородовой, Е.В. Николаевой, Б.С. Рачиной и С.Л. Старобинским, включены музыкально-дидактические игры. В программе рекомендуются методы обучения, активизирующие деятельность первоклассников на уроке музыки – моделирование (сочиним оперу), конструирование (создадим трехчастную музыкальную пьесу), экспериментирование (изменение лада русской народной песни). Особо ценным представляется позиция авторов программы «Музыка» относительно освоения первоклассниками певческих навыков. Они подчеркивают, что «физиологически правильно организованное пение (верная певческая установка, легкость и непринужденность дыхания, тщательная работа артикуляционного аппарата, использование пения в высокой позиции, использование преимуще-

ственно головного резонатора) – важнейшее средство физического оздоровления ребенка» [109, с. 95].

В программе «Музыкальное искусство», разработанной В.О. Усачевой, Л.В. Школяр, В.А. Школяр, указывается, что урок музыки ставит первоклассников в позицию творца – художника, музыканта, артиста, что отличает урок музыки от других уроков. Кроме того, на этом уроке дети включаются в активную поисковую деятельность. Авторы программы указывают на такой особый вид игры на уроке музыки, как художественная игра. В ее основе лежит поиск ребенком причин появления музыки как особого вида искусства – «искусства интонируемого смысла» (Б.В. Асафьев). Часто, в связи с этим, на уроке может быть использовано *звукоподражание*, когда дети, подражая звукам природы, пытаются что-либо изобразить и выразить, осваивая при этом те или иные музыкальные интонации.

Данное направление можно встретить и в работах по обучению детей как классическому, так и фольклорному пению. Например, Л.Д. Назарова считает, что в процессе обучения детей фольклорному пению необходимо снять зажимы и напряжения, а также «включить» ребенка в активный контакт с другими людьми. Для этого следует использовать *окликация* и *зукания*, которые строятся на принципе звукоподражания (аукание в лесу, окрики – «эй, ой!», подражание звучанию птиц и зверей).

В А. Деряжный, В.В. Емельянов, Д.Е. Огороднов часто в своих работах говорят о голосовых сигналах доречевой коммуникации, которые, как нам представляется, основаны на звукоподражании. В работах Г.П. Стуловой говорится о том, что способность к звукоподражанию закладывается у детей в самом раннем возрасте, а в возрасте семи лет способность к вокальному подражанию достигает кульминации.

Педагоги, психологи, психиатры, разрабатывающие методику устранения адаптационных трудностей учащихся, как в процессе всего школьного обучения, так и в процессе первых месяцев обучения, обращают внимание на использование игровых методов, движения под музыку и т. п. (И.В. Волкова, С.И. Замираев, С.В. Кудрявцева, И.В. Рахновская, Э.П. Эйдемиллер).

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы, а также учебных и методических пособий по вопросу адаптации первоклассников к школе позволяет сделать заключение о том, что адаптационные проблемы детей можно устранить при помощи различных видов музыкальной деятельности детей, в том числе в процессе реализации такого наиболее доступного для первоклассников вида музыкальной деятельности, как пение.

1.4. Вокалотерапия в адаптации первоклассников к школьным условиям

Обучение детей пению и формирование у них «основных» певческих навыков многие авторы связывают с задачей активного включения в данный процесс «здоровьесберегающих» технологий, которые основываются на данных фониатрии, фонопедии, психологии, педагогики и физиологии.

Анализ многочисленных источников по вопросам вокальной педагогики позволил выделить такие ее направления, которые способствовали бы эффективному приспособлению человека к определенным условиям, иначе говоря, способствовали более удачной его адаптации. Поиски такого направления привели к выводу о том, что оно должно отражать особенности вокального воспитания с некими здоровьесберегающими элементами. Таким направлением, базирующимся на здоровьесберегающих методиках, стало направление вокалотерапии, активно развиваемое как на западе (Редфордский университет, университет в Майами США, университеты в Израиле, Канаде, Швеции и других странах), так и в России.

Термин «вокалотерапия» появился в отечественных литературных источниках совсем недавно. Его основу составляет соединение двух разных понятий. Первое – вокал (связан с латинским *vocalis* – звучное, певучее), обозначающее исполнение музыкального произведения голосом. Второе – терапия (греческое *therapeia*) означает лечение. Таким образом, в единстве этих двух начал данный термин обозначает лечение болезней голосом, пением.

С.В. Шушарджан, активный сторонник разработки и внедрения метода вокалотерапии в медицинскую практику, в своих работах «Здоровье по нотам: практикум пути к духовному совершенству и бодрому долголетию» и «Музыкотерапия и резервы человеческого организма» рассматривает ряд внутренних заболеваний человека, которые, по его мнению, могут лечиться пением. Кроме того, в этих работах автор предлагает такие методы и приемы вокалотерапии, которые способствуют формированию высокого уровня качества пения, снятию зажимов, устранению негативных психоэмоциональных состояний певцов.

В медицине и педагогике разработкой вопросов, связанных с определением принципов методики вокалотерапии, описанием ее отдельных приемов и форм, занимаются такие отечественные авторы, как В.П. Морозов, Е.В. Макаров, Т.Г. Неретина, В.Б. Полякова, С.В. Шушарджан и др.

Несмотря на явно медицинский характер термина «вокалотерапия», некоторые авторы, например, В.П. Морозов, неоднократно указывали на то, что именно вокалотерапия может дать определенный воспитательный и образовательный эффект. Потому ее можно активно использовать в педагогической деятельности, а именно в процессе формирования вокальных навыков, коммуникативных способностей. Кроме того, вокалотерапия будет, по мнению С.В. Шушарджана, не бесполезна при профилактике множества нежелательных отрицательных эффектов, которые иногда проявляются при обучении детей пению, а также при устранении их негативных эмоциональных состояний.

Вокалотерапия, как вокальный и здоровьесберегающий метод, в последнее время активно используется в разработках систем вокального обучения у различных авторов. С.В. Шушарджан в своих работах ссылается на исследование психолога Е.В. Макарова, который разработал методику «звукотерапии в практике яснослышания», называя ее терапией звуком и смыслом. Его метод основан на том же вибрационном пении, о котором говорит в своих работах В.П. Морозов.

Психотерапевты и медики (А.И. Попова, В.Б. Поляков, В. Рюмин и др.) используют вокалотерапию в своих лечебных методиках. Л.В. Кудряшова, ссылаясь на исследования И.Е. Вальперт, делает заключение о том, что вокалоте-

рапия, основанная на фольклорном материале, оказывает положительное влияние на психику человека.

Некоторые авторы (В.А. Ефимов, Л.Д. Назарова) особо отмечают целительные свойства фольклора, называя народные песни элементами вокалотерапии. Данные авторы в опоре на народные песни создали системы вокального воспитания, способствующего формированию положительного самочувствия детей. Тех же позиций относительно вокалотерапии придерживается и педагог Т.Г. Неретина. Она считает, что включение в занятия с детьми, которые имеют эмоциональные зажимы, методов вокалотерапии способствует формированию у них оптимистичного настроения и снятию этих зажимов, а также устранению стрессовых ситуаций.

Пути использования вокалотерапии в подготовке учителей описывает в своей работе Н.В. Федюнина. Она, ссылаясь на работу М.В. Комлевой, описывает программу, в которой активно включен метод вокалотерапии для формирования положительного эмоционального состояния учителей. Такую работу, считает Н.В. Федюнина, необходимо проводить со всеми учителями в школе, поскольку их психоэмоциональная и «горловая» нагрузка намного выше, чем у людей других профессий.

В данной книге мы не ставим задачу подробно рассмотреть основные концептуальные положения методики вокалотерапии как отрасли медицинской или педагогической науки. Для нас важно то, что многие авторы определяют пение как эффективное средство, которое открывает возможности для адаптации человека к психофизиологическим нагрузкам, возникающим у него в процессе определенного приспособления к среде. Поэтому мы рассматриваем возможность применения отдельных элементов или приемов этой методики для устранения негативных процессов приспособления человека к той или иной незнакомой ему среде.

Следует отметить, что эта идея не нова. В своих работах С.В. Шушарджан не раз подчеркивал то, что вокалотерапия является определенным методом адаптации человека к тем или иным условиям. Причем, данный метод, от-

мечает С.В. Шушарджан, отличается *простотой* (петь могут все), *широтой диапазона* (она может применяться в любых условиях), *комплексностью* (включает не только пение, но и определенное оздоровление организма за счет вибрационных процессов, возникающих в организме поющего человека).

Психологами (К. Роджерс, Н. Роджерс и др.) доказано, что воплощение себя в каком-либо виде художественной деятельности – в рисовании, лепке, игре на элементарных музыкальных инструментах, художественном движении – способствует «сбрасыванию» негативных эмоций и устранению отрицательных эмоциональных состояний. Эта идея была с успехом воплощена психиатрами, психологами, арт-терапевтами и педагогами для лечения неврозов и нервных расстройств пациентов в клинике К. Роджерса в Швейцарии. В настоящее время дело К. Роджерса по разработке арттерапевтических приемов продолжает его дочь – Н. Роджерс.

В пении, как считают многие исследователи (В.В. Емельянов, Ф. Кейт, Н. Роджерс, Е.Ф. Шаповалова и др.), так же, как и в других видах художественной деятельности, происходит «сбрасывание» негативных эмоций и снятие внутреннего напряжения. Не случайно в обыденной жизни основу плачей и причетов составляет пение, которое оказывает очищающее, катарсическое воздействие и на самого исполнителя, и на других людей. С другой стороны, самое радостное настроение, как и эмоции торжества, счастья, оптимизма, вызывают в людях желание петь. Правда, следует отметить, что у детей желание петь в большинстве случаев возникает при положительном эмоциональном состоянии. Но именно пение веселых, юмористических и смешных по тексту песен стимулирует появление положительных эмоциональных состояний у многих дошкольников и младших школьников. Желание же петь при грустном настроении у детей такого возраста появляется редко.

В работах музыковедов, психологов, педагогов (В.В. Медушевский, Л.А. Мазель, А.Н. Малюков, В.И. Петрушин, СЛ. Рубинштейн и др.) уделяется достаточное внимание проблеме влияния музыкального искусства на те или иные эмоциональные состояния людей. Многие исследователи описывают

практику использования музыки определенного характера, жанра и стиля для стимулирования у человека тех или иных эмоциональных состояний (М.Л. Ауче, Л.В. Кудряшова, М. Оден, В.И. Петрушин, К. Рюгер, С.С. Хабилова и др.). Так Л.В. Кудряшова, опираясь на работу Ч. Швабе, определяет, что музыка воздействует на личность человека следующим образом:

- повышает эмоциональную активность;
- мобилизует коммуникативные возможности;
- нормализует психовегетативные процессы.

Все это еще раз доказывает, что, включая в процесс обучения первоклассников в адаптационный период вокальную музыку определенного эмоционального тона, можно достичь результатов по устранению у них некоторых негативных эмоциональных состояний.

Во многих исследованиях, выполненных на основе направлений деятельности физиологов, доказывается, что пение является эффективным стимулом для появления положительного психоэмоционального и психофизиологического состояния человека. При пении, как известно, время выдоха намного больше, чем время вдоха, что способствует увеличению жизненного объема легких и минутного объема дыхания. Все это сказывается на общем самочувствии поющих людей, когда у них появляется чувство удовольствия, или, как называют его сами исполнители, чувство эйфории. Дыхание такого типа – большой выдох и короткий вдох – широко используется для достижения положительного эмоционального состояния человека в процессе лечения неврозов и эмоциональных расстройств (Л.Л. Баз, С. Гроф, В. Рюмин и др.). Отчасти такое дыхание применяется в лечебных целях потому, что именно долгий, больший, чем вдох, выдох способствует расслаблению человека, его релаксации, тогда как вдох, наоборот, активизирует его.

При описании упражнений, используемых в русле вокалотерапевтических занятий, многие авторы подчеркивают положительное влияние на формирование коммуникативных навыков у посещающих данные занятия слушателей (Ю.Н. Бычков, Л.Д. Назарова, В. Рюмин и др.). Л.Д. Назарова отмечает, что после указанных занятий у посещающих их пациентов агрессивность по отноше-

нию к другому человеку, их стеснительность, а также замкнутость постепенно нивелируются. С этими положениями трудно не согласиться. Коллективные форумы вокалотерапии способствуют вовлечению людей в общий коллективный творческий процесс, который базируется на взаимодействии всех его участников. При коллективном пении поющий всегда имеет определенную поддержку другого человека, который может поддержать его интонацией, взглядом, движением корпуса, жестом. Это взаимодействие способствует налаживанию устойчивых контактов между поющими людьми, при этом устраняются их отрицательные отношения друг к другу.

В заключение можно сделать вывод о том, что именно пение, как процесс воспроизведения голосом определенного музыкального материала, навыки которого формируются при использовании тех или иных упражнений, может быть средством, решающим многие адаптационные проблемы, возникающие у первоклассников. Использование элементов вокалотерапии в коллективном пении у детей может стимулировать у них положительные психоэмоциональные состояния. А это значит, что в процессе такого коллективного пения у них устраняются коммуникативные затруднения.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ

2.1. Условия организации музыкальной деятельности первоклассников как средство их адаптации к школе

Практика школы свидетельствует, что, как правило, ежегодно в первый класс общеобразовательной школы (в том числе и гимназии, лицей) поступает определенное количество детей с нарушениями в развитии речи, которые оказывают влияние на усвоение ребенком родного (русского) языка; с ослабленным здоровьем; с нарушениями осанки и опорно-двигательного аппарата; с нарушениями в нервно-психической сфере (эмоциональная неустойчивость, тревожность); слабо подготовленные по программам детских дошкольных учреждений. Кроме того, у ряда детей наблюдаются проявления минимальных мозговых дисфункций (ММД), которые не являются препятствием к обучению не только в общеобразовательной школе, но и, впоследствии, в вузе. У большинства детей при здоровом образе жизни, при отсутствии деятельности, приводящих к переутомлению, при соответствующем режиме обучения к 5–7 классу работа мозга полностью нормализуется.

При ММД наблюдаются следующие отклонения по сравнению с возрастной нормой: быстрая умственная утомляемость и сниженная работоспособность (при этом общее физическое утомление может полностью отсутствовать); резко сниженные возможности самоуправления и произвольности в любых видах деятельности; выраженные нарушения в деятельности ребенка (в том числе, и умственной) при эмоциональной активации; значительные сложности в формировании произвольного внимания: неустойчивость, отвлекаемость, трудности концентрации, слабое распределение, проблемы с переключением в зависимости от преобладания лабильности или ригидности; снижение объема оперативной памяти, внимания, мышления (ребенок может удерживать в уме и оперировать довольно ограниченным объемом информации); трудности перехода ин-

формации из кратковременной памяти в долговременную (проблема упрочения временных связей).

В последнее время ежегодно в первых классах увеличивается число «тревожных» детей отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. Переход из детского сада в школу, изменения привычных условий жизни, окружающей обстановки, ритма жизни и сферы общения, повышение требований к самостоятельности и ответственности, интенсивные умственные и физические нагрузки вызывают тревожное состояние и хроническую эмоциональную напряженность у первоклассников, провоцируя развитие синдрома так называемой «школьной дезадаптации».

Проблема тревожности затрагивается в работах многих отечественных психологов (В.М.Астапов, В.К. Вилюнас, И.В. Дубровина, Г.А. Цукерман и др.), рассматривающих состояние тревоги, как универсальную форму эмоционального предвосхищения неуспеха ребенка в школе. По мнению А.В. Петровского и С.А. Смирнова, данное состояние участвует в механизме саморегуляции, способствует мобилизации резервов психики и стимулирует поисковую активность. Однако, как указывают Б.А. Вяткин, Е.А. Калинин и О.С. Никитина, за границами оптимальных значений тревога оказывает негативное влияние на поведение и деятельность человека [21; 60; 83].

Школьная тревожность обычно рассматривается как следствие дезадаптации учащихся в процессе обучения (М.М. Безруких, Г.А. Цукерман). Как психическое состояние ребенка, тревожность влияет на его школьную адаптацию. Исследование Л.М. Костиной свидетельствует, что снижение успеваемости высокотревожных учащихся по одному из предметов триады – математика, чтение, русский язык – влечет ее снижение и по другим учебным дисциплинам: «Неуспех по одному предмету вызывает тревожное ожидание подобного результата и по другим предметам, а в итоге потребность достижения успеха сменяется потребностью избегания неудачи, что ведет к снижению уровня учебной мотивации» [83, с. 139]. Но возможно и обратное – достижение успеха на более «легких» для первоклассников учебных предметах, таких как музыка, изобрази-

тельное искусство, физическая культура, способствует активизации внутренних стимулов учения, вызывает желание вновь пережить достигнутый успех.

Исследования психологов (Б.Г. Ананьев, Г.Н. Гейнинг, А.В. Плеханов, А.О. Прохоров, Е.И. Рогов, Е.Ф. Рыбалко) показывают, что типичными психическими состояниями школьников являются мотивационные, волевые, эмоциональные, интеллектуальные, психологические состояния и состояния общения. Наибольшее количество состояний – до 29 (приложение 1) наблюдается в первом классе, что связано с изменением социальной ситуации развития ребенка: изменениями в условиях жизни, статуса в семье, в ближайшем окружении, деятельности. Последняя, становится более содержательной и разнообразной, сложной по форме, структуре, требованиям. «У ребенка появляются новые социальные связи, изменяются взаимоотношения, им осваивается новая социальная роль – роль школьника. Все это, в свою очередь, приводит к появлению разнообразных, ранее не встречающихся ситуаций жизнедеятельности, что соответственно актуализирует большее число эмоциональных состояний». Среди наиболее часто встречающихся психологических состояний в первом классе (70–86% проявления) психологи называют заинтересованность, активность, желание учиться, мечтательность, доброжелательность, веселость. Именно эти качества оказывают существенное влияние на продуктивность учебной деятельности. Однако практика свидетельствует, что для многих первоклассников характерны слабость, возбудимость и неуравновешенность нервной системы. Это отражается в быстрой смене, кратковременности, а также в большем числе переживаемых состояний [144].

Ежегодные психологические обследования первоклассников показывают, что в каждом классе выделяются три группы детей: дети с высокой степенью адаптации – 55%, дети с наличием некоторых проблем в эмоциональной сфере (средняя степень адаптации) – 30%, дети с низкой степенью адаптации – 15%.

Помощь ребенку в его адаптации к школе (с первых дней) и коррекция имеющихся у него незначительных временных затруднений в обучении является задачей всего педагогического коллектива, в том числе и учителя музыки.

Основной задачей в обучении таких воспитанников становится создание условий для их успешной учебной и внеклассной деятельности.

Адаптация первоклассников к обучению в школе проходит успешно, если работа педагогического коллектива, в том числе и учителей дисциплин художественно-эстетического цикла, предусматривает следующее:

- создание благоприятной обстановки, щадящего режима;
- использование приемов и методов обучения, адекватных возможностям учащихся, обеспечивающих успешность учебной деятельности;
- дифференциацию требований и индивидуализацию обучения, модификацию учебной программы;
- организацию системы внеклассной, факультативной, кружковой работы, повышающей уровень развития учащихся, пробуждающей их интерес к знаниям;
- учет особенностей психического развития, причин трудностей поведения и обучения при организации учебной деятельности детей.

При любой форме организации образовательного процесса в нем присутствуют три основных участника: ученик, учитель и образовательная среда, включающая совокупность всех условий, человеческих отношений, специально создаваемых учителем для реализации целей обучения и воспитания ребенка. Формирование образовательной среды представляет собой сложный процесс по обеспечению физического, психологического и интеллектуального комфорта для каждого ученика.

Преподавание предметов эстетического цикла имеет свою специфику, заключающуюся в том, что сам характер художественной деятельности близок по своей природе игровой деятельности, которая была доминирующей у ребенка до поступления в школу, а ее содержание обладает ярко выраженной воспитательной направленностью.

Музыкальная деятельность, в рамках всех имеющихся программ «Музыка» понимается, как вид художественно-эстетической деятельности, неразрывно связанной с интеллектуальной и действенно-практической. При этом ребенок выступает в первую очередь, как субъект эстетической деятельности (которая до-

ставляет ему радость), а не только как объект воспитания. А совместная деятельность ребенка и взрослого, ученика и педагога, понимается как сотворчество.

Урок музыки как основная форма организации музыкального воспитания в общеобразовательной школе, включает в себя различные виды музыкальной деятельности учащихся: пение, музыкально-ритмические движения, игру на детских музыкальных инструментах, слушание (восприятие) музыки.

Восприятие музыки – сложный чувственный процесс, наполненный глубокими внутренними переживаниями, в котором переплетаются сенсорные ощущения музыкальных звуков и красота созвучий, предыдущий опыт и живые ассоциации с происходящим в данный момент, следование за развитием музыкальных образов и яркие ответные реакции на них.

Певческая деятельность – это сложный процесс звукообразования, в котором очень важна вокально-слуховая координация, т. е. взаимодействие певческого, слухового и мышечного ощущений. Пение, как один из видов исполнительской деятельности школьников, оказывает глубокое воздействие на физиологические процессы организма, такие, как дыхание, газообмен, артериальное давление, кровообращение, сердечный ритм, работа эндокринной системы и т. д. В процессе обучения пению особенно активно развиваются познавательная деятельность, эмоциональная отзывчивость, музыкальный слух, вокально-хоровые навыки; укрепляется голосовой аппарат ребенка. Исполнение песни позволяет ребенку не только выразить свои чувства, но и вызвать у других детей понимание и сочувствие.

Игра на детских музыкальных инструментах – это вид музыкальной деятельности, который широко используется в детских образовательных учреждениях. Существуют разнообразные формы использования детских музыкальных инструментов в процессе музыкального развития детей: музыкально-дидактические игры, где осуществляется знакомство со звучанием различных музыкальных инструментов; специальное индивидуальное музицирование; коллективное исполнение музыкальных произведений в ансамбле с педагогом и сверстниками.

Игра на детских музыкальных инструментах, как и музыкально-ритмическая деятельность и пластическое интонирование – это виды активной музыкальной деятельности, в основе которой лежит взаимодействие музыки и ритмического движения, построенное на взаимосвязи слуховых и мышечных ощущений, оказывающих положительное влияние на деятельность организма в целом.

В процессе музыкально-ритмической деятельности и пластическом интонировании решаются следующие задачи: развитие навыков музыкального восприятия, формирование умений передавать различные средства музыкальной выразительности в свободных движениях, отражать жанры музыки (марш, танец, напевную песню, вальс, народный танец и т. д.); овладение семиотическими формами движений, «языком движений», умением пантомимически и жестомимически в танце, игре передавать музыкальный образ; развитие творческих проявлений детей в движениях под музыку, в музыкально-двигательных импровизациях, в сюжетно-игровых этюдах, танцах.

Так как на музыкальном уроке преобладают коллективные и групповые виды музыкальной деятельности (хоровое пение, ансамблевое музицирование), то данный предмет имеет потенциал и в развитии коммуникативных качеств личности. Психологи (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Г.М. Андреева и др.) выделяют следующие функции музыкально-педагогического общения: *информационно-коммуникативную, регулятивную, аффективно-коммуникативную*.

Информационно-коммуникативная функция на музыкальных занятиях осуществляет «обмен информацией» в специфической художественно-коммуникативной форме, на основе особых межличностных отношений. Регулятивная функция обеспечивает управление эмоционально-эстетическими и другими процессами в ходе художественного общения с музыкой и корректировку действий при осуществлении совместной деятельности учителя и учащихся. Аффективно-коммуникативная функция оказывает особое воздействие на аффективные стороны личности ребенка и учителя.

Использование *уроков музыки* в адаптации первоклассников к школе выдвигает к основным задачам музыкального обучения и воспитания дополни-

тельные: формирование позитивного отношения к процессу обучения в школе и адекватной самооценки; повышение эмоционально-волевой устойчивости; развитие коммуникативных навыков, толерантности и эмпатии.

Развивающий и валеологический потенциал содержания уроков музыки заключен:

- в содержании музыкального материала, охватывающего темы и сферы жизни, понятные и интересные ребенку. Например, в программе «Музыка» под редакцией Ю.Б. Алиева – содержание тем «Школа», «Школьные портреты», «Музыка о животных», «Сказка в музыке»; в программе «Музыка» Е.Д. Критской, Г.П. Сергеевой, Т.С. Шмагиной – содержание тем «Музыка вокруг нас», «Повсюду музыка слышна», «Мелодия – душа музыки», «Музыка осени», «Азбука: песни о школе, азбуке, алфавите»; «Музыка и ты»: «Край, в котором ты живешь», «Музыка и природа», «Музыкальные портреты», «Путешествие в мир музыкального театра»;

- в разнообразии видов музыкальной деятельности (слушание, пение, игра на детских музыкальных инструментах, музыкально-ритмические движения), что позволяет педагогу оптимально распределять учебную нагрузку в течение всего занятия, переключать внимание детей с одного вида деятельности на другой, тем самым активизировать внимание и предотвращать переутомление, напряжение и дискомфорт;

- в превалировании игровых методов обучения, позволяющих ребенку чувствовать себя непринужденно и естественно;

- в творческом характере заданий, помогающих первокласснику свободно выразить свои чувства, дать выход внутренним конфликтам и сильным эмоциям.

Содержание уроков музыки (во всех имеющихся программах) направлено на художественно-образное, нравственно-эстетическое постижение младшими школьниками через различные виды музыкальной деятельности основных пластов мирового музыкального искусства: фольклора, духовной музыки, произведений композиторов-классиков, сочинений современных композиторов, в музыкальных образах и интонациях которых отражаются факты истории, отноше-

ние человека к родному краю, его природе, труду, людям. В процессе музыкальной деятельности учащиеся также постигают закономерности возникновения и развития музыкального искусства в его связях с жизнью, разнообразие форм его проявления и бытования в окружающем мире, специфику воздействия на духовный мир человека на основе проникновения в интонационно-временную природу музыки, ее жанрово-стилистические особенности.

В самом содержании программ «Музыка» обеспечивается инициативность учащихся в познавательной деятельности: предлагаемые ребятам виды и формы анализа развивают у них самостоятельность суждений; задания различного типа – способность поиска средств деятельности и самостоятельных способов их решения. Разучивание и исполнение достаточно большого количества песен разной тематики, «проживание» их содержания формирует осмысленное отношение к слову, способность к рефлексии, формирование социальной позиции – «Я – УЧЕНИК».

Весь учебный материал предмета «Музыка», позволяет сформировать у детей целостную картину мира через единство знаний, получаемых на музыкальных занятиях и других предметах учебного плана 1 класса: отдельное произведение – герой (художественный образ) – автор (композитор, поэт, писатель, художник) – историческая эпоха – воплощение образа в других видах искусства. Полноценное восприятие музыкального произведения с последующим его анализом формирует эмоциональное и осознанное отношение к изучаемой музыке, развивает у детей способность к осознанию себя на месте героя, к сопереживанию.

Нашедшие в практике преподавания предмета «Музыка» методы музыкального обучения и воспитания, такие как: метод художественного, нравственно-эстетического познания музыки; метод эмоциональной драматургии; метод концентричности организации музыкального материала; метод «забегания» вперед и «возвращения» к пройденному (перспективы и ретроспективы в обучении); метод создания «композиций» (в форме диалога, музыкального ансамбля и др.); метод игры; метод художественного контекста (выхода за преде-

лы музыки) наиболее соответствуют природе первоклассника и позволяют успешно решать не только поставленные учебные задачи, но и задачи адаптации.

Восприятие музыки, ее исполнение и создание являются основными формами не только музыкального воспитания, а также психолого-педагогической коррекции, так как данный вид искусства может изменять не только настроение, но и мироощущение учеников. Любое музыкальное произведение является синтезом эмоций, чувств, мыслей композитора, закодированных с помощью средств музыкальной выразительности. Вслушиваясь в музыкальную ткань, отличая средства музыкальной выразительности, ребенок имеет возможность не только проникнуть в ее суть, понаблюдать – осмыслить ее течение, но и развить, улучшить свое слуховое восприятие, что впоследствии находит применение в грамотной письменной фиксации устной речи. При разборе настроения, характера музыкального образа, заложенного в том или ином музыкальном произведении, учащийся получает представление об эмоциях и чувствах. Расширяется его «эмоциональная копилка» и словарный запас, т. е. обогащается жизненный и речевой опыт.

Восприятие музыки есть процесс раскодирования слушателем чувств и мыслей, заложенных в музыкальном произведении композитором и воспроизведенных исполнителем. Живущая в музыке «душа композитора» вступает в своеобразный диалог с душой слушателя. Так эмоциональный опыт прошлого передается последующим поколениям. Как показывает практика, на уроке музыки первоклассник «встречается» обычно с пятью – шестью музыкальными произведениями разного характера. Воспринимая их, учащийся раскодирует эту палитру чувств, мыслей, тем самым, обогащая свою эмоционально-волевою сферу. В то же время, музыкальный материал программ предмета «Музыка» позволяет концентрировать внимание на каком-либо одном эмоциональном состоянии и дифференцировать его.

Тщательный отбор музыкального материала для работы с детьми, правильно подобранная музыка для различных видов музыкальной деятельности создают благоприятные психофизиологические и психоэмоциональные условия

для оптимальной реализации потенциальных интеллектуальных и творческих возможностей детей. «Аффективное впечатление, возникающее в процессе восприятия музыкальных произведений, превращает эмоциональный интерес в познавательный» [7, с. 12].

Реализация валеологического потенциала содержания урока музыки обеспечивает комфортное психофизическое состояние первоклассников. Например, начало занятий обычно характеризуется пониженной работоспособностью ребенка, поэтому введение в урок первого музыкального фрагмента ставит задачу – помочь ученикам быстрее включиться в необходимый рабочий режим. Действие педагога – подобрать музыку, которая стимулирует функционирование нервно-моторных центров организма и настраивает их на нужное эмоциональное состояние, а познавательные процессы на рабочий лад (определенный «темпоритм» урока). Восприятие учащимися психофизического, эмоционально-коммуникативного и программно-семантического компонентов музыкального искусства позволяют педагогу осуществлять регулирующие и тонизирующие действия для установления необходимого динамического равновесия в аффективные структуры детской психики для активизации процесса сопереживания. Музыка, транслируемая и осваиваемая учащимися в середине занятия, должна учитывать вкусы и пожелания детей и может быть составлена по их заявкам. В конце урока снова необходимо использовать жизнеутверждающие мелодии.

Практика показывает, что в силу своей многозначности конкретизация музыкального образа у первоклассников оказывается различной. Это объясняется особенностью психического склада ребенка, условиями его воспитания и наличием музыкального опыта. В спокойной ситуации изменения в деятельности младших школьников с «сильной» и «слабой» нервной системой под влиянием приятной и неприятной музыки оказываются одинаковыми: приятная улучшает результат деятельности, а неприятная ухудшает. Однако отмечается отрицательное влияние «неприятной» музыки, которая в напряженной ситуации сильнее воздействует на детей с «сильной» нервной системой, при этом «слабые» на «неприятную» музыку отключаются [135].

Нельзя недооценивать и значение музыкальной деятельности в развитии воображения, памяти, мышления и других психических процессов, исправлении дефектов речи, развитии опорно-двигательной и дыхательной систем ребенка.

Кроме эмоциональной реакции на музыкальное произведение необходимо учитывать психофизиологические аспекты воздействия музыки. Исследованиями В.И. Петрушина, проводимыми совместно с психологами лаборатории Э.А. Голубевой Психологического института РАО, доказано, что в процессе восприятия музыкального произведения биотоки нашего мозга настраиваются на частоту ритмической пульсации прослушиваемой музыки. При этом наибольший эффект музыкального восприятия возникает тогда, когда ритм музыки попадает в резонанс с доминирующей частотой биотоков мозга слушателя. Как в музыке, так и в биоэлектрической активности мозга, ритмическое учащение связано с повышением уровня активизации. «Поэтому... прослушивание и переживание медленной, спокойной музыки будет вызывать реакцию активации медленных биоритмов – дельта и тэта. Быстрые, активные по своему характеру музыкальные произведения будут... увеличивать в мозге значение альфа и бетаритмов, < > ... каждое наше переживание, каждое жизненное событие регистрируется и запоминается в нашем мозге в виде определенных изменений в структуре синапсов нервных клеток. Каждое жизненное событие, таким образом, оставляет в коре головного мозга своеобразный нейронный след, образованию которого сопутствует совершенно определенная комбинация ритмов биотоков мозга. Если при прослушивании музыкального произведения ритмы вызванных его биотоков по характеру волны – ее частоте и амплитуде будут сходны с ритмами биотоков, связанные с каким-либо жизненным переживанием, то оживятся соответствующие цепи нейронных связей и возникнет ассоциативное воспоминание, которое сольется с переживанием воспринимаемой музыки» [133, с. 78].

Одним из элементов урока, который помогает развить заложенные в ребенке задатки, является певческая деятельность в любых проявлениях. Пение способствует речевому, эмоциональному, личностному и физическому развитию первоклассника. В процессе певческой деятельности у детей формируется

правильная речь, развивается артикуляционный аппарат, правильность и четкость произношения, фонематический слух, формируется правильное певческое дыхание, осанка.

Основным недостатком речи является ее фонетико-фонематическое недоразвитие (плохая артикуляция, вялость произношения звуков, дислалия, монотонность, косноязычие). Фактически на каждом уроке учитель музыки имеет возможность вести работу по исправлению данных речевых недостатков, планируя содержание занятий с учетом включения коррекционных моментов и подбором соответствующего учебного музыкального материала. Доказано, что пропевание «слова» во многом способствует исправлению дефектов речи [59; 96]. Использование на уроке музыкального фольклора (пение на распев, скороговорки и потешки, обыгрывающие определенные звуки и звукосочетания – «ба», «па», «со», «са» и т. п.) раскрепощает эмоциональную сферу ребенка. Простота музыкального языка, специфика слова помогают ему, «вживаясь» в образ, реализовать логопедические задачи, поставленные педагогом. Разыгрывание песни по ролям привносит не только игровой момент, но и помогает раскрыться эмоционально-чувственной сфере. Включение в урок музыкальных игр с элементами артикуляционной и дыхательной гимнастики и звукоподражания («Путешествие в зоопарк», «В стране шипящих звуков») помогает не только правильной постановке отдельных звуков, но и развитию речевого, звуковысотного и фонематического слуха, внимания, памяти, интеллектуальной сферы.

На современном уроке музыки очень часто используются движения, танец и «пластическое интонирование». Их цель – преодолеть эмоционально-мышечную зажатость, скованность, исключить негативные эмоциональные переживания через ощущения творческой радости, возникающей в процессе двигательного приспособления ребенка к мелодическому развитию. Фиксируя свои собственные эмоциональные переживания, передавая их пластикой рук, мимикой, пантомимикой, ребенок учится выделять и передавать различные оттенки одного и того же эмоционального состояния, чем подготавливает себя к коммуникации. «Танец, мимика и жест, как и музыка, являются одним из древнейших способов выраже-

ния чувств и переживаний», – пишет В.И. Петрушин. – Гибкое и расторможенное тело более способно к широкому и богатому спектру переживаний» [135, с. 38]. Овладение новыми позами и движениями означает овладение новыми чувствами, что способствует личностному росту ученика. Так называемый «свободный танец», предложенный в начале XX века А. Дункан, помогает ребенку зафиксировать свое эмоциональное состояние, соотнести его с эмоцией, заложенной в музыкальном произведении, закрепить ее в эмоциональной «копилке» и импровизированно выразить в музыкально-хореографическом образе.

Музыкально-ритмическая деятельность, основной задачей которой является развитие общей моторики, координации, гибкости и других двигательных навыков, может быть представлена в виде двигательно-динамической паузы, ритмики с элементами лечебной физкультуры, творческих заданий по реализации определенных музыкальных образов, формирующих у ребенка осознание собственных движений.

Использование музыкальной деятельности как средства адаптации первоклассников к школьным условиям требует от учителя музыки решения дополнительных задач в 1–2 четвертях первого класса:

1. Развитие у первоклассников интереса и положительного отношения к обучению в школе.

2. Развитие у детей коммуникативных навыков, толерантности и эмпатии.

Решение данных задач выдвигает следующие условия к организации учебного процесса:

- использование валеологического и развивающего потенциала любого программного музыкального произведения на уроках музыки;

- введение в содержание занятий игровых форм работы, имеющих развивающую направленность.

Традиционно урок музыки включает следующие виды музыкальной деятельности: восприятие музыки; хоровое и ансамблевое пение; пластическое интонирование и музыкально-ритмические движения; игру на музыкальных инструментах; инсценирование (разыгрывание) песен, сюжетов сказок, музыкаль-

ных пьес программного характера; освоение элементов музыкальной грамоты как средства фиксации музыкальной речи; импровизации (речевую, вокальную, ритмическую, пластическую). На каждом уроке музыки развивающей направленности последовательность и чередование различных видов музыкальной деятельности должно осуществляться с учетом их валеологического и психофизического воздействия на ребенка для активного развития внимания, памяти, эмоционально-волевой сферы, познавательной активности, речи, коммуникативных и личностных качеств, обогащения его двигательного опыта.

Произведения музыкального искусства имеют большой развивающий потенциал, поскольку позволяют целенаправленно воспитывать познавательную потребность у детей младшего школьного возраста, обучать их приемам индивидуальной учебной деятельности, способам самостоятельного приобретения знаний, преобразования интеллектуальной информации в интериоризированный «багаж» знаний на основе индивидуальной личностной активности.

Научными исследованиям в области психологии, музыкальной психологии и педагогики (Л.С. Выготский, В.В. Медушевский, Е.Н. Назайкинский, В.И. Петрушин, Б.М. Теплов и др.) доказано, что актуализация положительных эмоций и чувств, приводящих учащихся в состояние внутренней гармонии, и активизация их резервных способностей способствуют созданию положительного эмоционального фона, на котором более успешно проходит процесс привыкания ребенка к школе. Урок музыки, больше чем другие школьные предметы, в силу своей специфики, позволяет создавать «ситуацию успеха» каждому ученику для стимуляции его учебной деятельности. Но музыкальная деятельность может быть включена и в содержание других учебных дисциплин для активизации умственной деятельности (посредством перестройки биотоков мозга для повышения работоспособности детей и создания положительного эмоционального возбуждения) и релаксации школьников (снятия напряжения мышечного тонуса, изменения эмоционального состояния) на уроках, требующих от детей максимальной нагрузки левого полушария головного мозга (математика,

обучение грамоте, риторика) в таких формах, как «музыкально-динамические паузы», «музыкальные зарядки».

Работоспособность человека зависит от внешних условий и функционального состояния организма. У первоклассника она снижается довольно быстро, о чем сигнализирует общее двигательное беспокойство ребенка «Через 15–20 минут урока число неслушающих, «вертящихся», отвлекающихся, а то и просто играющих детей, катастрофически вырастает... Двигательное беспокойство – защитная реакция организма ребенка; он как бы отключается, дает себе отдых, не доводя себя до утомления...». Помогает первокласснику передохнуть, отвлечься, по мнению М.М. Безруковой, «физкультминутка с веселой песенкой, а может и просто отдых, расслабление» [26, с. 105].

На занятиях по предметам «изобразительное искусство и художественный труд», «окружающий мир» музыкальное искусство может использоваться и для создания определенного эмоционального настроения. На уроках по «физической культуре» функциональная музыка (специально подобранные музыкальные произведения, стимулирующие и регулирующие двигательные действия) способна вызвать положительные эмоции, закрепить двигательные навыки, стимулировать мышечную активность, ритмику движений и проявление волевых усилий ребенка. Введение музыкального компонента в содержание других учебных дисциплин позволяет поддерживать на занятиях оптимальный рабочий режим и снимать напряжение у детей.

Затруднения, часто возникающие у школьников в обучении, скрытые и явные конфликты в общении, различные формы асоциального поведения, хроническая эмоциональная напряженность и тревожное состояние на многих предметах свидетельствуют о плохом приспособлении ребенка к условиям школьного обучения, что вызывает препятствия для развития, как познавательных процессов, так и личности в целом. В контексте гуманистической педагогики в настоящее время разрабатывается теория и практика педагогической поддержки детей, под которой понимается «процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодо-

ления препятствий (проблем), мешающих ему самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни» [19, с. 40]. Педагогическая поддержка ребенка в процессе обучения в современной практике школы осуществляется на основе личностно ориентированных технологий обучения [197, 198].

Реализация личностно ориентированных технологий обучения на музыкальных занятиях предполагает выявление субъективного жизненного и музыкального опыта каждого первоклассника, максимальное раскрытие и развитие его личностных качеств через сотрудничество в отношениях «учитель – ученик» и «ученик – ученик».

Созданию социально-психологического комфорта у первоклассников также способствуют *совместные формы внеклассной музыкальной работы и семейного музыкального воспитания* (проведение «музыкальных гостиных») за счет организации эмоционально-позитивного разноаспектного общения: ребенок – учитель музыки – родители. Как показывает практика, при разноаспектном общении «школьная музыкальная гостиная» является эффективным методом личностного развития детей. Данная форма в силу своей камерности наиболее приемлема для учащихся первого класса. Тематика музыкальных гостиных может быть самой разнообразной: календарные праздники, знаменательные даты, тематические вечера и т. п. На занятиях учащиеся включаются во все виды музыкальной (слушание, пение, игра на детских музыкальных инструментах, музыкально-ритмические движения) и художественной деятельности. Основными принципами построения занятий являются: *историко-генетический* – реализующий диалог культур; *принцип персонификации* – обеспечивающий учет потребности личности в самоидентификации; *витагенный принцип* – предполагающий актуализацию и развитие триединства опыта ребенка (опыта жизни, жизненного опыта и витагенного опыта); *принцип целостности* – обеспечивающий подход к развитию индивидуальности личности.

Занятия в музыкальной гостиной строятся на взаимосвязи слова и музыки, поэтому речевая и музыкальная интонация взаимно дополняют друг друга

эмоциональным, выразительным, тематическим смыслом, что облегчает понимание произведений слушателям с различными уровнями художественного восприятия.

Использование различных видов искусств дает возможность педагогу раскрыть ту или иную тему с исторической, художественной или бытовой стороны. Содержание занятий музыкальных гостиных предполагает стимулирование познавательной активности школьников в процессе подготовки и проведения свободных бесед, выступлений, дискуссий на основе разработанного тематического плана. Каждая встреча – результат разнообразной познавательной и творческой деятельности учащихся; общение с педагогами и артистами, где взрослые и дети выходят на уровень свободных собеседников; возможность социализации разных поколений, так как на встречи приглашаются родители.

Содержание «музыкальных гостиных» также предполагает совместную музыкальную деятельность детей и родителей, так как тематические программы включают музыкальные произведения, которые окружают ребенка дома: «Наши любимые песни», «Музыка моего дома», «Моя любимая игрушка», «Любимый балет нашей семьи», «Музыка любимых мультфильмов». Занятия направлены на выявление и развитие индивидуальных склонностей и способностей, реализацию личностнотворческого потенциала учащихся; на предоставление ребятам широкого поля «проб себя» в музыкально-художественной деятельности; на расширение и закрепление у первоклассников знаний, умений и навыков, получаемых в рамках уроков музыки; на реализацию имеющегося художественного и музыкального опыта в неформальной обстановке. Подготовка совместных выступлений с родителями, музыкальные соревнования, целенаправленное общение (слушание) с новыми музыкальными произведениями способствуют более быстрому установлению межличностных контактов детей, снимают эмоционально-личностные барьеры (скованность, зажатость), тем самым активизируют процесс социализации детей.

2.2. Технология организации музыкальных занятий первоклассников

Образование есть единство двух взаимосвязанных составляющих: обучения и учения. При конструировании и реализации образовательного процесса для воспроизведения учения как индивидуальной деятельности каждого ученика, отмечает И.С. Якиманская, необходима особая работа по выявлению и социализации субъектного опыта каждого ученика; контроль за складывающимися способами его учебной работы; сотрудничество ученика и учителя, направленное на обмен различного содержания опыта; специальная организация коллективно-распределенной деятельности между всеми участниками образовательного процесса [198, с. 37]. Реализовать данные задачи с учетом личностно ориентированного обучения на уроках музыки и музыкальных занятиях в первом классе, на наш взгляд, помогает организация учебного процесса, основанная на «технологии встречных усилий» (Е.В. Коротаева), которая предусматривает: взаимную устремленность субъектов образовательного процесса к совместной деятельности, т. е. сонаправленное взаимодействие ученика и учителя, обогащающего и развивающего их в диалектической связи;

- предоставление ученику права выбора в любом обучающем или управляющем действии;
- актуализацию имеющегося у первоклассников витагенного опыта к поиску адекватного знания для решения задач;
- практика-ориентированную направленность обучения для реализации получаемой информации и приобретаемых коммуникативных умений и навыков;
- обращение результата, достигнутого на одном занятии, в мотив для продолжения совместной познавательной деятельности на следующем занятии [81, с. 90–91]

В любом образовательном процессе происходит так называемая «встреча» задаваемого обучением общественно-исторического опыта и субъектного опыта ученика, реализуемого им в учении, поэтому развитие ученика как личности идет через постоянное обогащение, преобразование его субъективного

опыта как важного источника собственного развития. Учение для ученика – это субъектно-значимое постижение мира, наполненное личностными смыслами, ценностями, отношением, зафиксированными в его субъектном опыте. По мнению психологов, содержание этого опыта должно быть раскрыто, максимально использовано и обогащено научным содержанием [198, с. 37] .

Технология личностно ориентированного обучения предполагает специальное конструирование учебного и дидактического материала, особых типов учебного диалога и форм контроля за личностным развитием каждого ученика. Таким образом, на уроках музыки и внеклассных музыкальных занятиях учебный и музыкальный материал должен обеспечивать выявление субъективного (жизненного, художественного, эмоционального) опыта первоклассника; изложение знаний учителем должно быть направлено не только на расширение их объема, структурирование, интегрирование, обобщение предметного содержания, но и на постоянное преобразование наличного субъектного опыта каждого ученика. На музыкальных занятиях также необходимо активное стимулирование первоклассника к самооценности процесса учения, содержание и формы которого обеспечивают его духовно-эстетическое самовыражение в различных видах музыкальной деятельности. Конструирование и организация учебного материала должна предоставлять ребенку возможность самостоятельно выбрать его содержание, вид и формы выполнения. Кроме того, при личностно ориентированной технологии обучения учебный материал выступает уже не как самоцель, а как средство и инструмент, создающие условия для полноценного проявления и развития личностных качеств субъектов образовательного процесса.

Реализация возможностей музыкальной деятельности в адаптации первоклассников к школе осуществлялась нами в первых классах МОУ – гимназии № 47 г Екатеринбурга в рамках уроков музыки, валеологического компонента содержания занятий других учебных дисциплин и совместных с родителями формах внеклассной музыкальной работы («музыкальных гостиных»). Организация большинства занятий на уроке музыки и в «музыкальных гостиных» ос-

новывалась на технологии встречных усилий. (Рассмотрим данную технологию на примере урока музыки).

Программа «Музыка» под редакцией Е.Д. Критской, Г.П. Сергеевой, Т.С. Шмагиной (по которой осуществлялся учебный процесс в первых классах МОУ – гимназии № 47) предполагает творческий подход педагога к реализации ее содержания, поэтому каждое из музыкальных произведений, указанных в программе, может быть использовано учителем в любой последовательности в зависимости от интерпретации той или иной художественно-педагогической идеи и поставленных на уроке задач. Это позволяет педагогу свободно перемещать музыкальный материал с учетом цели занятия и произвольно выбирать вид музыкальной деятельности, в процессе которой осуществляется общение учащихся с музыкальным произведением.

Урок условно разбивался на шесть основных этапов: *разминка* – начало урока (введение в художественно-творческую атмосферу, активизация эмоционального настроения на совместную работу); *контрольно-подготовительный* (проверка уровня усвоения ранее изученного материала, подготовка к принятию новой темы, формирование мотивационной готовности к диалогу с искусством, актуализация необходимых для новой темы знаний); *«вызов»* (постановка учебной цели, стимулирование интереса к учебной работе, мобилизация сил, знаний, создание поисковых ситуаций); *«сотворчество»* (поддержка активности, интереса; сведение информационных находок в совокупное знание по изучаемому предмету, реализация творческих замыслов в исполнительской деятельности), *релаксация* (снятие напряжения мышечного тонуса, изменение эмоционального состояния), *рефлексия* (осмысление результатов работы, оценивание, соучастие в определении домашних творческих заданий).

На каждом этапе использовались различные педагогические приемы: «Эпиграф к уроку», «Отсроченная отгадка темы», «Погружение» (в тему, эмоциональное состояние), «Тихий опрос», «Поиск ошибки педагога», «Ролевая игра», «Что интересного я сегодня узнал», «Отдохнем», «Послушаем тишину» и др. (данные названия приемов предложены Е.В. Коротаевой) [81, с. 92] .

Например: при изучении темы «Повсюду музыка слышна» (программа под редакцией Е.Д. Критской, Г.П. Сергеевой, Т.С. Шмагиной) «эпиграфом к уроку» был отрывок из стихотворения Е.А. Королевой.

Все на свете дети знают
Звуки разные бывают.
Журавлей прощальный клекот,
Самолета громкий рокот,
Гул машины во дворе.
Лай собаки в конуре,
Стук колес и шум станка.
Тихий шелест ветерка...
Это звуки – шумовые.
Только есть еще другие:
Не шуршание, не стуки –
Музыкальные есть звуки.

Данное стихотворение активизировало жизненный опыт детей в воспроизведении перечисленных звуков, стимулировало поиск словесной характеристики музыкального звука при его восприятии.

Педагогические приемы «Отдохнем», «Послушаем тишину» в контексте урока музыки являлись валеологическим компонентом занятия. Для его реализации использовались музыкальные произведения спокойного, расслабляющего, созерцательного плана, например: «Сладкая греза» П.И. Чайковского, «Мелодия» из оперы «Орфей и Эвридика» К. Глюка, «Былинные наигрыши» Д. Локшина, Симфония №6 «Пасторальная» (фрагмент пятой части) Л. Бетховена, «Фрески Софии Киевской» (часть 1 «Орнамент») концертная симфония для арфы с оркестром В. Кикты.

Педагогический прием «Отсроченная отгадка темы», используемый при изучении темы «Звучащие картины», заинтриговывал детей, давал возможность первоклассникам выдвигать свои предположения, а к концу урока не только

обобщать свои музыкальные впечатления, но и самостоятельно сформулировать тему занятия.

Прием «Ошибка педагога» использовался на повторительно-обобщающих уроках. Например, учитель делал ошибку в звуковысотной графической или нотной записи попевки, неправильно указывал автора или название произведения, допускал ошибки в ритмической структуре песни и т.д. Исправление ошибок учителя требовало от первоклассников мобилизации имеющихся знаний и музыкально-слухового опыта. Этот прием доставлял ребятам большую радость.

Рассмотрим использование указанных приемов в контексте одного занятия. При знакомстве с темой «Музыка осени» – музыкальная иллюстрация Г. Свиридова «Осень» к кинофильму по повести А.С. Пушкина «Метель», «рисующая картину» увядающей природы, без подсказки педагога помогла первоклассникам понять, почувствовать и самим сформулировать тему данного урока («Эпиграф к уроку»). Работа над песней Т. Попатенко «Скворушка прощается» способствовала углублению и дифференциации заявленного в начале урока эмоционального состояния светлой грусти («Погружение в эмоциональное состояние»).

«Тихий опрос» осуществлялся при помощи пластического этюда «Последний лист» на музыку пьесы «Осенняя песня (Октябрь)» П.И. Чайковского. Здесь первоклассники могли реализовать свои эмоциональные и зрительные впечатления в жестах, мимике и движениях.

Слушание музыкального отрывка «Капли дождя» Ф. Шопена с закрытыми глазами помогло глубже прочувствовать различные оттенки одного эмоционального состояния и выявить средства его музыкального воплощения («Погружение в тему»).

Русская народная песня «Осень, осень в гости просим», предложенная ребятам для разучивания, являлась прекрасным материалом для творчества детей: первая строчка песни разучивалась (или сочинялась детьми) совместно, каждая последующая – импровизировалась сольно (по кругу). Работа над данным песенным материалом осуществлялась в игровой форме. Имитация древнерусского обряда – исполнение по кругу и использование простейших шумовых народных

музыкальных инструментов помогало детям избежать скованности, страха перед неудачей, а также способствовало развитию у них коммуникативных способностей, давало возможность «быть принятым» в коллектив каждому ребенку («Рольная игра» с использованием творческо-поисковых методов).

В конце урока ребятам предлагалось перечислить наиболее запомнившиеся и понравившиеся музыкальные произведения («Что интересного я сегодня узнал») и обсудить тематику домашних творческих работ (составить рассказ от лица мелодии, песни, танца; сочинить песенку-попевку или четверостишие на «осеннюю тему»; подготовить рассказ о любимом музыкальном произведении; для ребят, обучающихся в музыкальной школе – подготовить музыкальное произведение для выступления в классе).

Так как у первоклассников еще нет навыка быстрого письма для оформления своих мыслей, то основным условием при выполнении домашних заданий в 1–2 четвертях являлось следующее: задание выполняет учащийся, а запись рассказа или песни-попевки осуществляется письменно или с помощью аудиозаписи родителями.

Занятия в «музыкальной гостиной» строились на взаимосвязи слова и музыки, поэтому речевая и музыкальная интонация дополняли друг друга эмоциональным, выразительным, тематическим смыслом. Использование различных видов искусств давало возможность педагогу раскрыть ту или иную тему с исторической, художественной или бытовой стороны. Содержание занятий в «музыкальной гостиной» предполагало стимулирование познавательной активности первоклассников в процессе свободных бесед, выступлений, дискуссий на основе разработанного тематического плана. Организация данных занятий также основывалась на сонаправленном взаимодействии детей, родителей и педагога. Конструктивная совместная деятельность учащихся, педагога и родителей по воплощению художественных произведений (в процессе пения, игры на музыкальных инструментах, в танцевальных движениях и т. п.) способствовала возрастанию позитивной эмоциональной и интеллектуальной активности первоклассников, формированию у них коммуникативной компетентности.

Рассмотрим структуру и содержание занятия «музыкальной гостиной» по теме «Зимняя сказка».

Слушание музыкального произведения «На тройке (Ноябрь)» П.И. Чайковского без предварительного вступительного слова и комментариев педагога помогало всем присутствующим на музыкальном занятии (детям, родителям и педагогам) увидеть, понять и прочувствовать образ зимней природы («Эпиграф к занятию»).

Сопоставление данного музыкального произведения с идентичными знаковыми литературными, художественными и музыкальными образами расширяло и дифференцировало эмоциональное состояние слушателей («Погружение в тему»).

Акцент на суровый характер данного времени года, был сделан на музыкальном произведении Р. Шумана «Дед Мороз», которое было дополнено стихотворными строками из поэмы Н.А. Некрасова «Мороз-красный нос» («Погружение в тему»).

Игровой момент «Отогреем снежинку» не только продолжал заданную тему, но и являлся музыкальным материалом для подготовки голоса к пению (упражнение на дыхание, пение в унисон от лица ветра, мороза) и вокальной импровизации на четверостишие В. Лифшица:

Белым – бело! Белым – бело!
Всю землю снегом замело!
Нарядным стало все село –
Белым – бело! Белым – бело!

(«Ролевая игра, с элементами импровизации»).

Произведение П.И. Чайковского «Святки (Декабрь)» являлось музыкальным материалом для создания детьми музыкально-пластической композиции по воплощению в свободном танце образа маленькой хрупкой льдинки (снежинки).

Слушание отрывка «Зима» (2 тема) из «Времен года» А. Вивальди с закрытыми глазами использовалось как релаксационный момент (снятие напряжения мышечного тонуса, изменение эмоционального состояния).

Активизация личностного опыта и актуализация жизненных знаний о зимних праздниках и забавах помогали первоклассникам сделать самостоятельный выбор музыкальных инструментов для импровизации сопровождения к музыкальному произведению Г. Свиридова «Тройка» из музыки к кинофильму «Метель» («Этап сотворчества»).

В заключительной беседе подводился итог музыкального занятия, выявлялись наиболее понравившиеся музыкальные произведения, давалась оценка совместным формам работы.

В процессе опытно-экспериментального исследования также были апробированы следующие формы работы с первоклассниками:

– *музыкально-художественная игра*, основанная на импровизационных, ролевых, деятельностных ситуациях в межличностном общении и общении с различными музыкальными и художественными произведениями, активизирующими эмоционально-регулятивную, коммуникативную, социально-нравственные сферы младших школьников;

– *нравственно-эстетическая ситуация*, нашедшая воплощение в музыкальном образе, при знакомстве с которым учащиеся осваивали эмоционально-коммуникативные формы поведения; этико-эстетические, социально-нравственные человеческие ценности; явления и предметы окружающего мира.

Данные формы работы использовались при различных типах учебных и внеклассных музыкальных занятий: урок, сюжетно-ролевой урок, урок творчества, урок-спектакль, урок-сказка, урок-путешествие, «музыкальная гостиная».

Игра на уроке музыки является наиболее универсальной формой организации учебного процесса и в то же самое время видом деятельности, наиболее привлекательным для первоклассников. В самой природе детских игр заложены возможности развития дивергентного мышления ребенка, характеризующегося четырьмя основными качествами: быстротой – способностью высказывать максимальное количество идей за ограниченное количество времени; гибкостью – их широтой и многообразием; оригинальностью – способностью порождать но-

вые нестандартные идеи; точностью – способностью совершенствовать или придавать завершённый вид своему продукту (Дж. Гилфорд).

Между детской игрой и художественной деятельностью есть много общего: эмоциональная непосредственность мотивов, устремленность к цели, оценка результатов с позиции новизны; доминирование образного начала («вхождение в образ» в художественной деятельности и в детской игре присутствует как обязательный элемент); интерес к самому процессу «действования», «условности» действий, языку игры. Отличительными признаками развертывания художественной игры являются быстро меняющиеся ситуации, в которых оказывается объект после действий с художественным произведением, и столь же быстрое приспособление действий к новой ситуации.

Психологи считают, что «нормальными» условиями проявления и развития способностей человека являются общение и совместная деятельность с другими людьми. Практика показывает, что обучение, погружённое в общение, позволяет ребёнку достичь больших результатов в освоении нового знания. В музыкальной педагогике общение трактуется как особая деятельность, направленная на создание в школьном музыкально-педагогическом процессе таких коммуникативных связей и отношений, которые в наибольшей мере отвечают природе музыкального искусства, художественно-творческим способам общения с ним.

Игровое общение детей на музыкально-эстетическом занятии выполняет три основных функции, каждая из которых имеет чётко выраженное воспитательное значение:

- *общение коллективное*, формирующее у детей навыки взаимоотношения с коллективом и умение координировать свое поведение в этом коллективе;
- *общение творческое*, развивающее способность продуктивно реагировать на нестандартные ситуации и самостоятельно моделировать их;
- *общение на языке образов* в большей степени, чем на языке понятий, оптимизирующее эмоционально-образную сферу мышления ребенка.

На уроках музыки через сюжетно-ролевую игру происходит «вживание» ребенка в художественный мир музыкального произведения, вхождение его

внутри художественной системы. Перевоплощаясь в игре, ребенок сам становится одним из элементов образной системы, получает возможность непосредственно эмпирически познать закономерности творческого процесса и художественного общения. Например, сюжет известной русской сказки «Теремок» становится на уроке прекрасным фоном для вокальной, ритмической и инструментальной импровизаций детей. Разбор ключевой фразы-вопроса сказки: «Кто? Кто? В теремочке живет?», позволяет ребятам осознать ритмическую структуру слов, исполнить ее с помощью простукивания, пропевания, подбора мелодии на музыкальном инструменте. Исполняя данную фразу от лица различных героев (лягушки, мышки, петуха, ежика...), ребенок практически овладевает следующими средствами музыкальной выразительности: темп, тембр, регистр, динамика, мелодическая линия. Также каждый из первоклассников может предложить несколько вариантов музыкальной фразы от лица одного героя, обладающего определенными чертами характера (добродушный медведь, упрямый медведь и т. д.), тогда игра становится проблемно-моделирующей.

Разыгрывая данную музыкальную сказку, первоклассники осваивают умения совместного творчества-моделирования действий главных героев, учатся общаться с помощью языка музыки. Таким образом, задействованные в игре-сказке виды музыкальной деятельности становятся средством развития коммуникативных умений детей.

На музыкальных занятиях художественная игра позволяет эффективно использовать все виды музыкальной деятельности; за ограниченный срок добиваться качественных результатов в постижении детьми художественного языка музыкального искусства и освоении ключевых музыкальных знаний, основных умений и навыков; оказывает благотворное влияние на развитие эмоционально-образного восприятия; предотвращает переутомление. Являясь оптимальной формой проведения занятий развивающей направленности, игра позволяет органично включать в содержание любого урока все виды коррекционной работы, например, упражнения, имитирующие звуки живой и неживой природы, города

и т. п. для постановки определенных звуков, устранения незначительных речевых дефектов.

Нравственно-эстетическая ситуация осознавалась нами как дидактически оправданная совокупность условий и обстоятельств, при которых первоклассники в эмоционально-познавательной художественной деятельности осваивают коммуникативные формы поведения, этико-эстетические и социально-нравственные человеческие ценности. Средством создания нравственно-эстетических ситуаций на уроках музыки фактически может быть любое произведение, включенное в программу, например, песни: «Почему медведь зимой спит» Л. Книппера, «Скворушка прощается» Т. Попатенко, «Про меня и муравья» Л. Абелян.

С целью реализации возможностей музыкальной деятельности в адаптации учащихся первых классов к школе в ходе опытно-экспериментальной работы широко использовались игровые и творческо-поисковые методы обучения.

Метод игры (С.А. Смирнов) применялся для создания положительного доверительного фона на занятиях, активизации деятельности учащихся и был основополагающим методом обучения, входящим во все другие методы; способствовал комфортности, раскрепощенности, снятию тревожности у ребят.

Игра, исходя из психологических особенностей младших школьников, является естественной и наиболее «легкой» формой деятельности, в которой ребенок по-своему преобразует окружающую среду. Он использует, проигрывает, «примеривает» еще не использованные, не выбранные возможности, он пробует. В главном принципе игры – «все может быть всем» – заложены возможности развития гибкости и продуктивности мышления, так как в ходе игры перед детьми возникают проблемы, которые они решают, развертывая и прорабатывая содержание игры. При достаточно осознанном отношении игра становится средством стрессового контроля, самообновления, самоусовершенствования, преодоления внутреннего конфликта, а также стимулирования приподнятого настроения.

Игровой метод на музыкальных занятиях, помимо включения ребенка в общепризнанное триединство «композитор – исполнитель – слушатель», позволял включать его и в следующие социальные роли: «музыкальный герой», «му-

зыкальный критик», «историк», «наблюдатель». Это помогало ребенку не только глубже понять музыкальное искусство, но и как бы примерить его на себя, а затем и пережить различные эмоциональные состояния, нравственные ситуации, расширить свой кругозор; применить имеющиеся знания, умения, навыки, опыт общения и практический опыт в новых ситуациях.

Метод погружения ребенка в определенное эмоциональное состояние (Т.Ю. Алексеева) создавался модульной организацией учебного музыкально-художественного материала, которая предполагала компоновку выбранных художественных произведений по степени усиления заложенного в них психофизического смысла, что давало возможность индивидуальной траектории формирования заданного эмоционального состояния у каждого ребенка. Например: С. Крылов «Зимняя сказка», рождественские колядки и рождественские песни народов мира (состояние ожидания радости, чуда).

Метод создания ситуаций творческого поиска (Н.А. Терентьева) способствовал активизации витатенного и художественного опыта детей, привлечения знаний, умений и навыков, приобретенных на других уроках (обучение грамоте, риторика, окружающий мир, изобразительное искусство и художественный труд), и был направлен на проживание детьми определенной нравственно-эстетической ситуации; предполагал самостоятельный выбор детьми адекватного знанию вида музыкальной деятельности; способствовал активизации познавательной и эмоционально-волевой сферы. Здесь использовались задания: «Как передать музыку ветра, дождя, осени?», «Какая музыка звучит на картине?», «Какое стихотворение подходит этому музыкальному произведению?».

Метод создания проблемной (поисковой) ситуации (Ю.Б. Алиев) предполагал представление учебного музыкального материала урока в виде доступно, образно и ярко излагаемой проблемы, воспитывал у школьников мотивацию к преодолению любых трудностей на пути к знаниям. Например, вопрос «Может ли фагот, барабан или скрипка изобразить кошку в симфонической сказке «Петя и волк» С.С. Прокофьева?» требовал от детей актуализации имеющегося у них музыкально-слухового опыта и жизненных наблюдений. Другим вариантом

использования данного метода являлось самостоятельное определение героя сказки по звучащему музыкальному фрагменту.

Метод творческих заданий (Л.Г. Дмитриева), как метод развития психических функций, творческих способностей и личностных качеств учащихся, содержал творческий компонент и был представлен в виде дифференциации по выбору самостоятельных заданий. Свободный выбор варианта творческого задания снимал у первоклассника напряжение, страх перед неудачей, давал почувствовать так называемую «ситуацию успеха»; являлся средством стимулирования познавательной активности.

Метод моделирования художественно-творческого процесса или «сочинение уже сочиненного» (Л.В. Школяр) позволял организовать работу с детьми таким образом, что практически любой вид музыкальной деятельности каждый раз создавал у них ощущение рождения музыки и нового открытия. Импровизационные типы заданий (упражнения, этюды, ситуации, композиции) «Сочини песню», «Придумай музыкальное сопровождение к любимой сказке», «Сочини рассказ от лица песни, танца или марша» предполагали поиск детьми своего индивидуального варианта решения поставленной задачи, как способа самовыражения в процессе музицирования. Элементарные импровизации (двигательные, инструментальные, интонационно-речевые) и различные комбинации из них позволяли практически решать сложную задачу воспитания и обучения через творчество. Например: при исполнении английской народной песни «Старый Мак» в творческую деятельность был вовлечен весь класс, так как каждый ребенок по кругу должен был спеть заданную музыкальную фразу с названием новых животных, птиц, насекомых и т. д., не повторяя уже прежде указанных, а весь класс – ответить солисту характерными репликами обозначенных персонажей (кошки, собаки, осла, белки, крокодила и т. д.). Участвуя в данной песенной игре, ученик воспринимал, перерабатывал и транслировал получаемую информацию, при этом у него развивалось произвольное внимание, дивергентное и ассоциативное мышление, эмоционально-волевая сфера и креативные способности; происходило вычленение нужной информации из полученной ранее.

Выбираемые детьми реплики помогали учителю исправлять дефекты речи, работать над артикуляцией и выразительным произнесением текста. Эта песенка-игра использовалась на уроках музыки довольно часто: как приветствие, момент релаксации, сотворчество или музыкальная зарядка, так как каждый раз первоклассниками предлагались новые герои и новый вариант исполнения (с движениями, ритмическим сопровождением и т. п.).

Музыкальная деятельность как валеологический компонент содержания занятий на других учебных дисциплинах была представлена «музыкальными зарядками», «музыкальными паузами», функциональной музыкой. Для «музыкальных зарядок» использовались выученные ранее на уроках музыки песни с движениями – английские народные песни «Маленький охотник», «Девять индейцев», «Старый Мак»; песни Е. Попляновой «Слово на ладошках», «Маленький клоун»; песни Б. Савельева «Зверобика», «Танцуйте сидя»; песня А. Буканова «Заквадычные подружки». Включение их в ход занятия определялось самим учителем в зависимости от физического и психологического состояния детей.

Для «музыкальных пауз» использовались произведения, с которыми первоклассники познакомились на уроках музыки. Здесь учитель обычно учитывал пожелания детей – что они хотели услышать, а также их психофизическое состояние – степень активности или усталости.

Функциональная музыка для предметов «Физическая культура», «Изобразительное искусство и художественный труд», «Окружающий мир» и др. подбиралась с учетом темы, цели и задач занятий.

Одним из показателей успешной адаптации первоклассника к школе является познавательная и эмоциональная активность учащегося. По мнению Г.И. Щукиной, познавательная активность выступает как «ценное и сложное личное образование школьника, которое выражает особое состояние учащегося и его отношение к деятельности» [191].

Наблюдения за учащимися в процессе уроков музыки показали, что основная масса первоклассников в начале учебного года имеет репродуктивно-подражательный уровень активности (по Т.И. Щукиной). При этом активность

учащихся проявляется лишь в определенных учебных ситуациях – интересное содержание урока, приемы обучения, привлекательные задания – и определяется в основном лишь эмоциональным восприятием.

Современная психология трактует познавательную активность как «интенсивную аналитико-синтетическую мыслительную деятельность учащегося в процессе изучения окружающего мира и овладения системой научных знаний» [179, с. 7]. К проявлениям познавательной активности педагоги и психологи относят «все виды активного отношения к учению как познанию: наличие смысла, значимости для ребенка учения как познания, все виды познавательных мотивов...» [82, с. 60]. По мнению С.Л. Рубинштейна, один и тот же процесс познания чаще всего бывает и интеллектуальным, и эмоциональным, и волевым, так как «в силу индивидуальных и возрастных различий для одних учащихся процесс обучения опирается более всего на эмоциональную основу, у других – на интеллектуальную, у третьих – на волевою, у четвертых, пятых, шестых и т. д. – на самое различное сочетание этих основ». Поэтому одни школьники активно включаются только в отдельные этапы процесса познания, а другие сохраняют внимательность, заинтересованность и самостоятельность в течение всего урока [82, с. 61].

В соответствии с одной из классификаций методов обучения Г.И. Щукина выделяет три уровня познавательной активности учащихся на уроке: *репродуктивно-подражательный* – где собственная активность ученика в учебной деятельности недостаточна; *поисково-исполнительский* – когда ученик уже самостоятельно пытается найти пути решения учебной задачи; и *творческий* – когда учебная задача и способы ее решения предлагаются самим учеником [191].

Практика показывает, что в любом классе имеются учащиеся с нулевым уровнем активности, которые пассивны, слабо реагируют на требования учителя, не проявляют желания к самостоятельной работе, предпочитают режим давления со стороны педагога. Как указывает Е.В. Коротаева, «при работе с данной группой учащихся учителю не следует: ждать от них немедленного включения в работу, так как их активность может возрастать постепенно; предлагать

им учебные задачи, которые требуют быстрого перехода с одного вида деятельности на другой; требовать немедленных ответов, так как им трудно даются импровизации; сбивать их во время ответа, задавая... неожиданные вопросы на уточнение; резко включать их в работу сразу после перемены, так как они достаточно медленно переключаются с интенсивной двигательной активности на умственную» [82, с. 65].

Урок музыки в силу своей специфики располагает возможностями учета уровней познавательной активности всех учащихся при выполнении тех или иных видов заданий и позволяет создавать ситуацию успеха для каждого ученика с целью стимуляции его учебной деятельности. Поэтому при разучивании песни детям с репродуктивно-познавательным уровнем активности предлагалось повторить фразу по образцу учителя, исполнить песню строго с учетом его указаний. Самостоятельно определять допущенные ошибки при исполнении песни и находить пути их устранения предлагалось группе ребят, проявляющих поисково-исполнительский уровень активности. Самостоятельная интерпретация (вокальная, инструментальная) выученного музыкального материала учащимся свидетельствовала о творческом уровне его познавательной активности.

Содержание занятий предмета «Музыка» 1 класса, позволяло с первых уроков включать ребенка в различные виды поисково-репродуктивной деятельности, когда ученик не просто принимал задачу, но и сам находил средство ее выполнения. Решение поставленной задачи осуществлялось учащимся через выявление смысла и проникновение в сущность музыкального явления, для чего первоклассник использовал приобретенные ранее знания, умения и навыки и наработанные приемы учебных действий. Таким образом, уровень активности первоклассника переходил с уровня ситуативного на исполнительский.

2.3. Педагогические условия применения пения в процессе адаптации первоклассников к школе с углубленным изучением предметов музыкально-эстетического цикла

Прототипами школ с углубленным изучением предметов художественно-эстетического и музыкально-эстетического цикла явились школы искусств и школы-комплексы, появившиеся в 70-е годы XX века в системе отечественного образования.

В начале 70-х годов Министерство культуры СССР утвердило планы работы хоровых отделений детских музыкальных школ. Появление таких отделений повлияло на установление контактов ДМШ с общеобразовательными школами, результатом чего явилось создание в общеобразовательных школах хоровых классов. Организация в общеобразовательной школе хоровых классов в свою очередь способствовала возникновению так называемых школ-комплексов. Именно эти школы стали прообразом современных школ с углубленным изучением предметов музыкально-эстетического цикла (П.В. Халабузарь).

На создание данных школ также повлияло появление разных направлений художественного воспитания детей в школах искусств. В них открывались музыкальные, хоровые, хореографические и театральные отделения. В этих же учебных заведениях педагогами-энтузиастами организовывались общеэстетические отделения, которые активно приобщали школьников к миру музыки, изобразительного искусства, хореографии, поэзии. Все нововведения по художественно-эстетическому образованию детей, проводимые в 70–80-х годах XX века в общеобразовательных школах послужили основанием для появления современных общеобразовательных школ, в которых открывались классы с углубленным изучением предметов музыкально-эстетического цикла.

Анализ работ, связанных с историей становления массового музыкального и художественного образования школьников, позволяет сделать вывод о том, что организация классов, в которых музыкальные предметы стали преподаваться всем детям, восходит к 50–60-м годам XX века. Примером данного факта

может служить статья А. Склянкина, в которой автор раскрывает основные направления музыкальной работы школы № 52 города Москвы в начале 60-х годов и описывает работу классов с углубленным изучением музыкальных предметов [151].

В 1959-60 учебном году в музыкальных классах указанной школы, где учащиеся проходили такие предметы, как музыкальный инструмент, хоровое пение, музыкальную грамоту и т. п., уже обучалось более 100 школьников. Под научным руководством педагогов музыкально-педагогического факультета государственного педагогического института им. В.И. Ленина для старших классов такого типа школ был разработан специальный учебный план, а сами классы, по сути, стали классами с предпрофессиональной музыкальной подготовкой учащихся. (В настоящее время такие классы называются профильными).

В Свердловске в конце 70-х годов XX века в школах также стали создаваться классы с углубленным изучением предметов музыкально-эстетического цикла. В них принимались дети младшего школьного возраста. Целью работы данных классов была не предпрофессиональная подготовка учащихся, а их общее музыкальное или художественное развитие. К таким школам можно отнести школы № 61 и 116, в которых учащиеся активно приобщались к процессу музыкального творчества. В учебный план работы этих школ включались такие предметы, как хоровой класс, сольфеджио, музыкальный инструмент, ритмика, а также изобразительное искусство.

В 1990 году были открыты новые возможности для обновления преподавания искусства в общеобразовательной школе. В.П. Халабузарь и В.С. Попов указывают, что школы получили значительную свободу выбора программ и методов образования. Эти же авторы отмечают, что отказ от единых требований в содержании и структуре учебных занятий, право педагогов на авторские программы открыли перед школой новые возможности в преподавании всех предметов, в том числе и предметов эстетического цикла, так как процесс обновления образования касался и предметов художественно-эстетического цикла.

Появление в 1989/90 учебном году многовариантных планов было отражено в «Типовом положении о средней общеобразовательной школе (классах) с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла». В данном положении отмечалось, что школа такого типа позволяет содействовать развитию творческих способностей, становлению духовной культуры учащихся. Она имеет все возможности для осуществления профессиональной ориентации школьников и их подготовки к поступлению в определенные учебные заведения – вузы, училища, так как обеспечивает оканчивающим ее ученикам углубленное овладение знаниями, умениями и навыками по одному из видов искусства.

К школам с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла были отнесены «общеобразовательные школы (классы) с углубленным изучением музыки (в том числе хоровые), а также центры эстетического воспитания в общеобразовательных школах» [178, с. 18]. Для такого типа школ были разработаны специальные учебные планы. Они были составлены на основании того предмета, который изучался школьниками углубленно. Так были созданы учебные планы средних общеобразовательных школ с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла: вариант 1,2 (изобразительное искусство), вариант 3 (архитектура), вариант 4 (декоративно-прикладное искусство), вариант 5 (общеестетический), вариант 6 (музыка).

В школах (классах), работающих по учебному плану общеэстетических школ, с первого класса предлагалось введение двух часов по музыке и изобразительному искусству, по одному часу на уроки по ритмике и театру. В школах, работающих по учебному плану музыкальных классов, с первого класса предлагалось введение двух часов по хоровому классу, а со второго класса вводились музыкальный инструмент – два часа, сольфеджио и теория музыки – один час в неделю.

Уже в конце 90-х годов в системе школьного образования можно было выделить два типа школ, в учебные планы которых входили дополнительные дисциплины предметной области «Искусство». Такие школы определялись органами управления образования как школы с углубленным изучением предметов му-

зыкально-эстетического цикла, предметов эстетического цикла или художественно-эстетического цикла. Наряду с этими школами определились и такие, в которых имелись только классы с углубленным изучением предметов эстетического, художественного или музыкального цикла. И в настоящее время в системе эстетического образования учащихся существуют школы с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла и отдельные классы, в которых происходит углубленное изучение учащимися этих предметов.

В школах первого типа в учебный план всех классов, как правило, включалось на две-три дисциплины больше, чем предусмотрено федеральным учебным планом. Эти дисциплины, определяемыми школами самостоятельно, вводились благодаря так называемому «школьному компоненту» в учебных планах. В школах с классами углубленного изучения предметов музыкально-эстетического цикла также вводились дополнительные занятия, но только в одном из классов всей параллели.

Анализ учебных планов школ с углубленным изучением предметов музыкально-эстетического цикла в различных городах России (Москва, Екатеринбург, Курган, Челябинск, Нижний Тагил, Тюмень и др.) показывает, что этими дисциплинами являлись такие музыкальные дисциплины, как:

- музыкальный инструмент;
- хоровой класс;
- хоровое сольфеджио (сольфеджио);
- вокальный ансамбль
- индивидуальный вокал.

Кроме того, в учебный план работы этих школ включались дисциплины, способствующие общеэстетическому развитию детей:

- ритмика;
- творческий час (занятие, которое построено на основе взаимодействия различных видов искусств и видов творческой деятельности школьников);

– восприятие живописных произведений искусств (занятие, в котором школьники активно воспринимают живописные произведения и анализируют их в совместном обсуждении).

В Екатеринбурге такими школами и по сегодняшний день являются школы №№ 32, 50, 140, 170, 208 (школы с углубленным изучением предметов художественно-эстетического и эстетического циклов), школа № 61 (с углубленным изучением предметов музыкально-эстетического цикла).

Школы с углубленным изучением предметов музыкально-эстетического цикла имеются и в других городах, например, школа № 1513 города Москвы, школа № 57 города Новоуральска Свердловской области, школа № 70 города Тюмени и др.

В школах второго типа администрацией организуются классы с углубленным изучением предметов музыкально-эстетического или эстетического цикла. В таких школах из параллели определенных классов один является музыкальным, эстетическим, хореографическим, хоровым и т. п. В учебных планах музыкальных и хоровых классов вводятся, как правило, следующие дисциплины: хоровой класс, хореография или ритмика, специальный инструмент, а также общеэстетические занятия.

В Екатеринбурге такими школами (с определенными классами углубленного изучения предметов музыкально-эстетического цикла и эстетического цикла) являются школы №№ 20, 59, 108, 161, лицей № 180. Такого типа школы имеются и в других городах России, например, школа № 1067 города Москвы, школа № 97 поселка Исток Свердловской области, школа № 7 города Первоуральска Свердловской области и др.

В распределении общей нагрузки на одного учащегося в школах первого и второго типа существуют некоторые проблемные вопросы. В частности, нормами обучения ребенка в школе для первоклассников определяется двадцатичасовая недельная нагрузка. Включение большего количества часов в учебный план обучения первоклассников не рекомендуется. Однако, как было показано при описании предметов, которые используются школами первого и второго типа, коли-

чество учебных часов в их учебных планах превышает указанную норму в двадцать часов. Уже отмечалось, что такие школы вводят дисциплины музыкально-эстетического, эстетического и художественно-эстетического цикла за счет школьного или национально-регионального компонента учебного плана. Таким образом, для первоклассника в этих школах нагрузка значительно увеличивается. В результате введения дополнительных дисциплин ребенок находится в школе больше определенной гигиенистами нормы времени.

Психологами и физиологами (А.О. Дробинская, С.Т. Посохова, Г.В. Сколов и др.) на основании экспериментальных исследований сделан вывод о том, что младшие школьники, занимающиеся по более насыщенным, чем в обычной общеобразовательной школе, программам, отличаются устойчивой творческой активностью, но часто ощущают эмоциональный дискомфорт, выражающийся в появлении чувства тревоги. «Интенсификация обучения, вызванная изменением различных элементов учебного процесса, сопровождается у младших школьников негативными переживаниями» [121, с. 81]. Эти же закономерности в проявлении негативных состояний у детей, обучающихся в классах с углубленным изучением предметов музыкально-эстетического цикла, отмечают и некоторые учителя-практики (С.Ю. Перова, И.М. Соломина и др.). В своих методических выступлениях, докладах на конференциях и педагогических советах ими подчеркивается, что именно у первоклассников в классах с углубленной подготовкой по музыкально-эстетическим дисциплинам имеются трудности в адаптации к школе. У многих детей, отмечает С.Ю. Перова, обучающихся в таких классах, ощущаются трудности в адаптации к школе, поэтому учитель начальных классов должен осуществлять взаимосвязь с другими учителями, «родителями, контролировать, отслеживать результаты данной работы, а в случаях затруднительных ситуаций – привлекать психолога» [131, с. 130].

Работающие в таких классах учителя отмечают, что увеличение учебной нагрузки на первоклассников, путем введения дополнительных музыкальных занятий, оказывает влияние на особенности прохождения детьми адаптационного периода.

Эта дополнительная нагрузка, однако, не пугает многих родителей, а некоторыми из них она даже приветствуется. Опрос родителей первоклассников и самих детей, которые посещают музыкально-хоровой класс школы № 59 г. Екатеринбурга (школа второго типа), показал, что родители учеников, да и сами дети положительно оценивают введение дополнительных дисциплин музыкально-эстетического цикла в процесс обучения. Дети мотивируют эту положительную оценку тем, что им интересно заниматься музыкой. Они считают, что посещение хорового класса, занятий по фортепиано приводит к появлению новых друзей. Многие из первоклассников конкретно указывают на то, что им хочется научиться играть на том или ином инструменте, красиво и правильно петь вместе со всеми и т. п.

Родители считают, что наличие в школьном учебном плане дополнительных музыкальных дисциплин позволяет им быть уверенными в том, что именно в стенах одной школы ребенок развивается творчески, легче усваивает программу детской школы искусств, что ему в процессе музыкальных занятий прививают интерес к музыкальному искусству. Кроме того, все родители указывают на то, что им не приходится сопровождать ребенка в музыкальные и художественные школы, которые не всегда находятся близко от места их проживания.

На первоклассников в школах с углубленным изучением предметов музыкально-эстетического, эстетического и художественно-эстетического цикла с первых дней ложится «двойная нагрузка». Даже после самых первых занятий по музыке они вынуждены получать дополнительные задания в отличие от сверстников, не посещающих такие школы.

Учащиеся первых классов с углубленным изучением предметов музыкально-эстетического цикла имеют меньшие возможности в проведении свободного времени, чем ребята, не посещающие музыкальные школы, художественные студии и специальные эстетические занятия в школе. Но все же, как указывалось, многих родителей такая «двойная» нагрузка не пугает. Они считают, что в адаптационный период ребенка к школе, музыкальные и эстетические дисциплины могут способствовать более быстрому прохождению ребен-

ком данного периода. Родители указывают также на то, что посещение дополнительных занятий будет способствовать расширению круга общения первоклассника. Ведь у детей, по их мнению, в первые дни пребывания в школе существуют проблемы общения со сверстниками. Кроме того, занятия музыкой или каким-либо другим видом искусства, по мнению родителей, способствуют выработке у ребенка усидчивости, внимательности и старательности.

Вопросы приспособления первоклассников к режиму работы школы должны решаться не только психологами и физиологами, но и педагогами. Анализ работ двух типов школ – с углубленным изучением музыкально-эстетических, эстетических и художественно-эстетических дисциплин, и школ, где имеются только классы с преподаванием таких дисциплин, показал, что руководители различных кружков, преподаватели, ведущие музыкально-эстетические дисциплины, решение проблемы адаптации первоклассников к школе перекладывают на плечи школьных психологов или учителей начальных классов. И если учитель начальных классов и школьный психолог пытаются решать данную проблему, то руководители кружков, преподаватели индивидуальных занятий даже не предпринимают такие попытки. Между тем, одним из главных принципов адаптационной работы в школе является ее «полидисциплинарный характер» (Е.А. Ямбург), когда в адаптационную работу включаются учителя различных предметов.

Опрос многих преподавателей дисциплин музыкально-эстетического цикла показал, что они понимают важность адаптационной работы в школе, но многие из них не знают методы обучения, активно способствующие успешности прохождения ребенком адаптационного периода, средства и формы такой работы, принципы ее организации. Кроме того, учителя затрудняются в определении тех моментов в творческих занятиях, где можно было бы использовать адаптационные методы, кроме вставок хорошо известных всем «физкультурных пауз». Очевидно, что такая некомпетентность в данном вопросе отчасти является показателем не совсем глубокого освоения многими преподавателями художественно-эстетических дисциплин в процессе вузовского обучения таких предметов,

как педагогика, психология и возрастная психология. Хорошо известно, что часто в роли педагогов индивидуальных занятий, а также руководителей различных кружков выступают выпускники институтов искусств и консерваторий, где данные предметы проходятся не столь глубоко по сравнению с педагогическими вузами. Все вышеуказанное позволяет сделать следующие выводы:

1. В школах с углубленным изучением дисциплин музыкально-эстетического, эстетического и художественно-эстетического циклов не имеется пока еще достаточного количества подготовленных кадров, умеющих в процессе преподавания этих дисциплин осуществлять работу по адаптации ребенка к школе на дополнительных занятиях.

2. На данных предметах отсутствует методическое обеспечение реализации адаптационных мер.

3. В процессе преподавания этих дисциплин не используются те действенные инструменты адаптации, которые применяются уже много лет в различных направлениях преподавания предметов искусства, например в музыкотерапии, в школах США, Израиля, Франции и других стран.

Все это говорит о том, что необходимо ознакомление педагогов с научно-методическими разработками, касающимися вопросов эффективного внедрения методов адаптационной работы в школе в процессе преподавания дисциплин художественно-эстетического цикла. Проблема выявления способов и направлений такой работы может быть решена в том случае, если педагогами будут освоены и теоретические, и практические работы, связанные с адаптацией детей к школе.

В современных психологических исследованиях, рассматривающих адаптационные особенности человека (С.А. Головин, В.П. Зинченко и др.), выделены два типа адаптации: *специфическая*, которая направлена на изменение той или иной ситуации, и *неспецифическая*, которая направлена на мобилизацию внутренних резервов организма. Исходя из этого, для успешности процесса адаптации первоклассников в школе могут быть использованы следующие направления:

– изменение внешних условий, которые были бы более комфортны для ребенка;

– изменение его психических и физиологических процессов.

Первое направление – адаптация, базирующаяся на концепциях гуманистической педагогики, – предполагает быстрые изменения условий школьного обучения, учитывающие особенности самих учащихся («Адаптивная школа» Е.А. Ямбурга). Второе направление представляет адаптацию в традиционном школьном обучении, когда школа пытается приспособить ребенка к своим требованиям, нормам и правилам.

Анализ современной литературы по проблеме адаптации детей к школе позволяет сделать вывод о том, что наиболее продуктивным и эффективным для формирования психического здоровья детей в адаптационный период и период их дальнейшего обучения в школе является первое направление. Оно включает и традиционные, и современные «нетрадиционные» методы обучения. Е.А. Ямбург пишет, что «пренебрежение традиционными эффективными методами... и доступными педагогу средствами» не способствует созданию таких условий обучения, которые бы позволяли ребенку успешно адаптироваться к школьному обучению [200, с. 84].

Несмотря на различные подходы ученых к трактовке понятия «адаптация», большинство из них рассматривает это явление как приспособление человека к окружающей среде. Однако С.И. Константинова, ссылаясь на работы Т. Шибутани, отмечает, что трактовка этого понятия как приспособление человека к среде существования является не совсем точной, так как, по мнению Т. Шибутани, «адаптация относится к более стабильным понятиям – хорошо организованным способам справляться с типическими проблемами» [79, с. 6].

Способ такого приспособления к изменяющимся условиям в школе ребенку должна дать сама школа. Для этого его следует научить справляться с теми трудностями, которые возникают в процессе адаптации, или хотя бы частично исключить эти трудности. В этой связи для школьных педагогов и психологов является необходимым определение таких способов, которые бы могли при их активном использовании устранить адаптационные трудности, или во-

оружить учащихся теми приемами, которые бы способствовали их успешной адаптации к школе.

Анализ литературы, относительно организации музыкального воспитания в школах с углубленным изучением предметов музыкально-эстетического цикла, позволяет сделать следующее заключение: дополнительные музыкальные занятия в школах с углубленным изучением предметов музыкально-эстетического цикла могут выступать причиной, затрудняющей процесс успешной адаптации ребенка к школе, с одной стороны, т. к. увеличивают психические и физиологические нагрузки ребенка. С другой стороны, эти же занятия могут являться причиной более успешного прохождения адаптационного периода ребенка к школе с углубленным изучением предметов музыкально-эстетического цикла. В данном случае эффективным средством, облегчающим детям процесс вхождения в новые условия, является само *музыкальное искусство*, позволяющее помимо основной учебной деятельности (учебы) с первых дней обучения включать детей в творческую музыкальную деятельность на дополнительных занятиях.

Ознакомление с работой школ с углубленным изучением предметов музыкально-эстетического, эстетического и художественно-эстетического циклов городов Екатеринбурга, Первоуральска, поселка Большой Исток Свердловской области, позволило выявить тот вид музыкальной деятельности первоклассников, который используется в каждой школе и может активно применяться на начальном этапе обучения, совпадающем с адаптационным этапом, – это *пение* (воспроизведение голосом определенного музыкального материала).

Пение – основа хоровых и вокальных занятий. Элементы вокального обучения детей активно вводятся в занятия по сольфеджио (во многих школах, например, школе № 59 г. Екатеринбурга – «Хоровое сольфеджио») и музыкальному инструменту. Вокальная деятельность первоклассников осуществляется и на уроках музыки, построенных в форме импровизации и театрализации. Во многих методиках вокального воспитания детей семи-шестилетнего возраста подчеркивается, что именно игровая форма является наиболее эффективной

формой освоения детьми начальных певческих навыков (А.Д. Демченко, Д.Е. Огородное, К.В. Тарасова и др.).

Пение является той деятельностью, которая может помочь ребенку успешно адаптироваться к школе. Это положение особенно актуально для школы с углубленным изучением предметов музыкально-эстетического цикла. В таких школах, с одной стороны, количество часов на музыкальные занятия увеличено, а с другой – именно на этих музыкальных занятиях, при включении элементов певческой деятельности, может происходить более успешная адаптация детей к условиям данной школы.

Дополнительные музыкальные занятия в школах с углубленным изучением дисциплин музыкально-эстетического цикла могут стать основой для решения адаптационных проблем, возникающих у первоклассников в первое время обучения в школе. Для этого на данных занятиях можно широко использовать пение, способствующее формированию положительных психоэмоциональных состояний детей. Такие певческие или вокальные упражнения могут включаться в урок музыки, в уроки сольфеджио и хорового сольфеджио, в процесс проведения хоровых занятий, кроме того, они могут быть включены в процесс отдыха детей на переменах.

Вокальные упражнения – пропевание того или иного музыкального материала, попевок, фрагментов детских песен, не только формируют певческие навыки детей, но и способствуют решению определенных адаптационных проблем. Именно поэтому пение упражнений может выступать средством успешной адаптации учащихся к школе. Поскольку возможности школ с углубленным изучением музыкально-эстетических дисциплин более широкие в плане применения таких упражнений на многих музыкальных дисциплинах, постольку именно в таких школах, где первоклассники нередко перегружены, использование пения снимает негативные эмоциональные состояния, характерные при перегрузках. Снятие этих негативных состояний и является одним из способов успешного прохождения ребенком адаптационного периода.

Однако само по себе пропевание различных вокальных упражнений может не привести к устранению негативных психоэмоциональных состояний детей и не сформировать их стремление к взаимодействию с другими людьми – учителем и учащимися. Практика показывает, что очень часто пение как особый вид музыкальной деятельности используется учителями на уроках музыки в первом классе, а также на тех же самых дополнительных музыкальных занятиях, но проблемы адаптации учащихся в школах остаются все-таки не решенными. Для того, чтобы пение выступало средством адаптации детей к школе необходимо выделить *определенные условия*, при которых оно должно включаться в образовательный процесс первоклассников в школе с углубленным изучением музыкальных дисциплин.

Понятие «педагогические условия» многими авторами рассматривается как специфические особенности обучения и преподавания (Е.П. Олесина), как реализация педагогических принципов на практике (Р.М. Якупова), как психологические факторы и механизмы обучения и развития детей (В.Н. Смирнова), как особенности организации педагогического процесса (Л.В. Любимова).

В философских работах условия рассматриваются как среда или обстановка, в которой какой-либо предмет существует и развивается. Все это позволяет сделать вывод, что педагогические условия являются результатом деятельности определенных субъектов или субъекта. Они касаются внешних условий педагогического процесса, которые чаще всего определяются как организационные. Однако даже данные условия, определяемые как внешние, чаще всего вытекают из возрастных и психических особенностей развития детей, из закономерностей процессов обучения и воспитания и т. п. В связи с этим, может быть, так широка палитра определений педагогических условий в работах и диссертационных исследованиях различных авторов в русле педагогики.

Определяя условия, способствующие введению пения для адаптации первоклассников к школьной среде, мы, вслед за многими авторами (Л.В. Любимова, Е.П. Олесина, В.Н. Смирнова), останавливаемся на возрастных и психи-

ческих особенностях младших школьников, а также на особенностях их обучения и воспитания.

Одной из таких особенностей является то, что ведущим видом деятельности детей в дошкольном, в том числе и старшем дошкольном возрасте является игровая деятельность. Со временем, когда ребенок становится учеником, она, правда, теряет свое ведущее значение, однако на начальном этапе обучения первоклассников в школе игра для ребенка остается одним из самых любимых видов деятельности. Именно поэтому игра на начальном этапе обучения, совпадающем с адаптационным этапом, является необходимым элементом учебного процесса. В игре ребенок может идентифицировать себя с другим человеком, животным, представить определенную жизненную ситуацию и поучаствовать в ней, пережить чувства кого-либо, принять роль того или иного субъекта. При этом происходит процесс его социализации, и решаются многие обучающие задачи.

Игра часто включается в процесс художественного и музыкального образования первоклассников. В любых программах по изобразительному и музыкальному искусству обосновывается необходимость включения игровых элементов на уроках в первом классе. Следует отметить, что игра стала в последнее время наиболее часто используемым методом вокального обучения дошкольников и младших школьников. Западные исследователи Х. Гарднер, Л. Девидсон, Ф. Макернон, а также исследователи научной школы К.В. Тарасовой используют в обучении детей пению так называемые *вокальные игры*. Правда, западные исследователи, включая певческую игру в процесс обучения самых маленьких детей, преследуют одну цель – развитие музыкальных способностей детей, в то время как отечественные авторы обосновывают необходимость введения вокальных игр для их общего развития. Например, А.Д. Демченко подчеркивает, что многие педагоги-музыканты (Е.Я. Гембицкая, Е.А. Мальцева, Н.Д. Орлова, Г.П. Стулова и др.), анализируя подготовленность дошкольников к певческой деятельности на уроках музыки, отмечали «в целом низкий уровень слухо-вокальной координации младших школьников», «тусклое звучание певческих голосов» и, что очень интересно, – «низкий уровень интонирования мелодии голосом у детей, пришедших из

детского сада» [56, с. 6]. Для устранения этих недостатков в певческом развитии дошкольников А.Д. Демченко, вслед за К.В. Тарасовой и И.Г. Владимировой, выделяет ведущее звено в постановке певческих голосов дошкольников и два основных этапа – речевой и вокальный. И на первом, и на втором этапах активно используются речевые и вокальные игры. Разновидностью их являются игры-драматизации и ролевые игры, которые базируются на таких видах музыкальной деятельности детей, как пение, художественное движение, фонемные жесты и т. п. Все они нацелены на формирование певческой кантилены, выравнивание звучания гласных, формирование резонансной техники. Следует отметить, что А.Д. Демченко относит к вокальным играм и театрализацию, определяя ее как дидактическую сказку.

Театрализация, по мнению ряда исследователей (В.М. Букатов, О.С. Булатова, А.П. Ершова, В.И. Загвязинский, И.В. Прокофьева), является определенной учебно-художественной деятельностью. Ее особенностью является то, что в процесс театрализации включаются элементы игровой деятельности – принятие ролей, разыгрывание определенных ситуаций и т. п. Игра и театрализация – хорошо знакомые первоклассникам виды художественной деятельности, т. к. они широко используются в музыкальном воспитании дошкольников (Н.А. Ветлугина, А.Н. Зимина, О.П. Радынова и др.).

Театрально-игровая деятельность является основой для прохождения успешной адаптации детей к определенным социальным условиям, в том числе и к условиям школы. В коррекционной педагогике, психологии, психиатрии методы игры и театрализации активно используются как для работы с детьми, так и для работы с взрослыми людьми (Л.Л. Баз, Н.Ф. Великанова, К. Роджерс, Н. Роджерс и др.).

Театральная педагогика давно взяла на вооружение такие направления работы с детьми в общеобразовательной школе, как проигрывание предполагаемых жизненных обстоятельств и воплощение сказочных сюжетов с использо-

ванием жеста, мимики, определенной интонации (В.М. Букатов, О.С. Булатова, А.П. Ершова).

Театральные педагоги включают в свои методики этюды на выразительное поведение того или иного человека или предмета. В театральной и вокальной педагогике широко используются ситуации, нацеленные на развитие ассоциативного мышления учащихся – игры «как будто» (В.П. Морозов). Кроме того, именно в театральной педагогике можно встретить упражнения, которые могут быть использованы в процессе обучения детей пению на тех или иных музыкальных занятиях у первоклассников («Одно и то же по-разному», «Упражнения на память физических действий», «Зеркало», «Превращение в предмет», «Передача по кругу», «Канат» – методики Ю.Б. Алиева, В.М. Букатова, А.П. Ершовой, Т.Г. Пеня).

Игровая деятельность, участие в театрализации весьма эффективно воздействуют на формирование положительных взаимоотношений со сверстниками. Ведь в игре, театральных упражнениях ребенок, принимая роль другого человека, «переходит в развитый мир высших форм человеческой деятельности, в развитый мир правил человеческих взаимоотношений, который становится через игру источником развития морали самого ребенка» [192, с. 156]. Кроме того, часто игра на уроках и музыкальных занятиях является коллективной. Поэтому ребенку приходится вступать в контакт с другими детьми, что формирует определенные коммуникативные качества его личности. Введение игры и театрализации повышает эмоциональный тонус учащихся, устраняет негативные эмоциональные состояния, стимулирует желание детей общаться со сверстниками, ведь в игре и театрализации участвуют, как правило, учащиеся всего класса.

В рекомендациях по организации обучения первоклассников в адаптационный период, отраженных в письме Минобразования России, указывается на необходимость введения игр и театрализации на дисциплинах искусства в течение всей первой четверти. Данное письмо определяет необходимые условия для успешной адаптации детей к школьному обучению во всех типах школ. Кроме того, рекомендации для проведения уроков эстетического цикла (предметной

области «Искусство») определяют общее направление и для дополнительных занятий музыкой, в частности в школах с углубленным изучением предметов музыкально-эстетического и художественно-эстетического циклов.

В письме также даются рекомендации по проведению уроков музыки, и указывается на особенности их организации у первоклассников. Учебная деятельность первоклассников, по рекомендации Министерства, должна включать, прежде всего, игровые формы, т. к. «игровой элемент присущ внутренне природе искусства. Поэтому занятия искусством несут в себе огромное компенсирующее воздействие....» [150, с. 95].

В течение восьми недель – периода «острой» адаптации, длящейся всю первую четверть, – для снятия напряжения школьников рекомендуется использовать не классно-урочную, а иные формы организации учебного процесса. В частности, это могут быть уроки-игры, уроки-театрализации, уроки-импровизации и т. п. [78]. Введение игровых форм способствует, с одной стороны, раскрепощению детей, а с другой стороны, формированию поведения в коллективе посредством принятия игровых правил и подчинения им. Благодаря этому устанавливаются дружеские контакты учащихся, и у них появляются положительные психоэмоциональные состояния.

Многие психические процессы у ребенка – восприятие, память, эмоциональная сфера развиваются именно на эмоционально-образной основе. Во всех работах по возрастной психологии отмечается, что дети младшего школьного и старшего дошкольного возраста отличаются эмоционально-образным способом мышления. Об этом специфическом способе мышления детей писал К.Д. Ушинский, подчеркивая, что «дитя мыслит формами, красками, звуками, ощущениями». Все это позволяет детям даже при выполнении каких-то технических задач приписывать выполняемому действию или конечному продукту, получаемому от выполнения этого действия, образный характер.

Следует отметить, что в этом утверждении К.Д. Ушинского прослеживается еще одна специфическая возрастная особенность младших школьников и старших дошкольников – это целостное восприятие ребенком мира и искусства.

Б.П. Юсов в предисловии к программам по полихудожественному развитию младших школьников отмечал, что «общение с искусством отличается цельностью общих законов восприятия, переживания и выражения в разных видах искусства, особенно у детей младшего возраста. Сродство искусств помогает почувствовать художественное явление в разном сенсорном облике, в переложении одного художественного события на язык другого, например, развернутый музыкальный образ в сочетаниях цвета, в движениях, слове, или свернуть совокупность разных искусств до их общего выражения в музыкальной картине. Взаимодействие, интеграцию разных видов художественной деятельности и творчества детей на любых художественных занятиях следует сознательно планировать... на отдельном занятии по любому виду искусства» [78, с. 7].

Ряд исследователей научной школы Б.П. Юсова (Е.И. Зуйкова, И.Н. Ключева, Т.Г. Пеня, Л.Г. Савенкова) отмечали, что «по своей природе маленький ребенок предрасположен к восприятию многих искусств, то есть изначально «полихудожественен». Тем не менее, в практической деятельности в дошкольных учреждениях и школах каждый вид искусства предлагается детям обособленно...» [78, с. 14].

Полихудожественность восприятия музыкального искусства обнаруживается и в различных исследованиях, посвященных особенностям восприятия музыкальных произведений взрослыми и детьми. В частности, С.Н. Беляева-Экземплярекая выделяла такие типы восприятия музыки у детей, как ассоциативный, двигательный и эмоциональный. Австрийский педагог О. Райнер определил, что при восприятии музыки у некоторых детей возникают синестезические ассоциации, когда дети могут видеть и воплощать музыку в цвете. Б.В. Асафьев указывал на такие типы восприятия музыки, как зрительный и слуховой.

Опыт по использованию взаимосвязи различных видов художественной деятельности детей при обучении их пению, восприятию музыки, игре на элементарных детских музыкальных инструментах описан в работах Е.Ю. Волчегорской, Н.Г. Тагильцевой, Н.А. Терентьевой и др.

В вокальной педагогике также можно встретить множество примеров использования различных видов искусств и видов художественной деятельности для формирования у детей и у взрослых людей певческих навыков. Например, в работе, посвященной основам методологии обучения пению, К. Мазурин еще в начале XX века отмечал следующее: «Ввиду того, что преподавание пользуется тремя моментами восприятия: слухом, зрением и чувством, педагогика разработала средства наглядного обучения» [99, с. 146]. Далее автор указывает те западные источники: пособия и системы обучения пению, в которых педагоги широко используют различные виды творческой деятельности, связанные со зрительным, слуховым и чувственным восприятием (Герсбах, Лехман, Майер, Хофман и др.).

В современных системах вокального воспитания школьников и детей дошкольного возраста также можно встретить использование авторами широкого круга наглядных пособий, различных видов искусств и видов художественной деятельности детей (А.Д. Демченко, А.М. Кравченко, Г.П. Стулова, Д.Е. Огороднов и др.). Например, Д.Е. Огороднов активно включает графические схемы, записи тех или иных вокальных упражнений. Тех же принципов придерживается и Б. Кулинский. Он считает, что важным условием вокального воспитания является активизация зрительного анализатора детей путем введения записей вокальных упражнений. Г.П. Стулова отмечает в своих работах, что пение следует сочетать со зрительным восприятием: «...качество звучащего эталона можно отразить, как бы смоделировать при помощи разных видов записи: графических, схематических, рисуночных, нотных и других или показав рукой» [165, с. 195]. А.Д. Демченко активно включает пластическое движение, двигательное ощущение вокального упражнения, чтение басен и стихотворений.

Проприоцепцию (двигательный компонент) как необходимый компонент вокального обучения дошкольников рассматривали многие психологи (А.В. Запорожец, Т.В. Ендовицкая и др.). Известный вокальный педагог Е.И. Алмазов настаивал на обязательности введения движения в процесс вокального воспитания детей. Он указывал, что «пение дошкольников сопровождается часто движением, в которое вносится игровое начало, чем поддерживается постоян-

ный интерес, дисциплинируется слуховое внимание, а подражание мимике руководителя активизирует артикуляционный аппарат маленьких певцов» [147, с. 21]. Этот же автор подчеркивал, что «в детском саду пение сопровождается движением, а в школе становится как бы «обездвиженным» (движение не входит в урок) и приобретает характер статичности, не свойственной этому возрасту» [165, с. 21].

Таким образом, при введении в адаптационный процесс обучения первоклассников вокальных упражнений учитель должен исходить из возрастных особенностей и особенностей их певческого воспитания в детском саду. Как показал анализ ряда научных работ, к таким особенностям следует отнести активное использование при пении взаимосвязи видов художественной деятельности детей, а именно – элементов разнообразных движений, а также графическое или рисуночное изображение тех или иных вокальных упражнений. Использование таких видов художественной деятельности, а также смена их во время процесса пения упражнений (т. к. смена видов деятельности содействует снятию у детей эмоционального напряжения) способствует устранению негативных психоэмоциональных состояний первоклассников.

Во всех программах по предмету «Музыка» для первоклассников в целях успешной их адаптации к школе даются указания на использование на уроках различных игр. В частности, автор одной из программ Ю.Б. Алиев подчеркивает, что уроки музыки должны строиться на игровой основе. Игровой элемент присущ природе искусства, поэтому именно игра может снять психологические напряжения детей, обнаруживающиеся в адаптационный период. Учитель музыки может включать в урок двигательные упражнения – пластическое интонирование, музыкально-ритмические движения, свободное дирижирование. Кроме того, в процесс урока музыки обязательно должны включаться элементы театрализации – разыгрывание и инсценировка стихов и песен. «Эти приемы позволят сделать процесс освоения музыки как искусства увлекательным, интересным, насыщенным разнообразными формами деятельности учащихся, что

устранит двигательную пассивность и перегрузки детей в первые месяцы их обучения» [150, с. 95].

В программе «Музыка», разработанной под руководством Ю.Б. Алиева (авторы В.К. Белобородова, Е.В. Николаева, Б.С. Рачина, С.Л. Старобинский), выделено и такое направление работы как приобщение ребенка к музыкальному искусству на переменах. Для этого авторы программы советуют использовать на переменах музыкально-двигательные упражнения, в которые, по нашему мнению, можно включать и элементы певческой деятельности.

Физиологами и психологами давно доказано, что при слушании музыкального и особенно вокального произведения, слушатель бессознательно про себя повторяет вслед за исполнителем тот или иной музыкальный материал. Учитывая данный факт и ссылаясь на работы Ю.Е. Юцевича, известный вокальный педагог В.П. Морозов делает заключение о том, что детям необходимо как можно больше находиться в благоприятной звуковой среде, т. к. слуховые впечатления от классической вокальной музыки могут оказать огромное влияние на их манеру пения. Таким образом, можно сделать вывод, что звучание классической вокальной музыки в исполнении исполнителей-детей, обладающих хорошими вокальными данными, во время перемен и в классе на уроке музыки будет способствовать выработке вокальных навыков детей.

Эта же мысль высказана и в работах А.М. Кравченко, который, ссылаясь на высказывания представителей «старой итальянской школы» (Манчини, Фредди, Този), делает заключение о том, что эмпирический метод, метод показа или демонстрации ученику эталонов пения может принести неоценимую пользу. Поэтому чем больше ученик будет слушать различных исполнителей – мастеров пения, тем больший опыт эталонного пения он приобретет. Кроме того, прослушивание детьми вокальных произведений, исполняемых солистами (детские и женские голоса как наиболее близкие по тембру детскому голосу) в академической манере, а также подпевание этим солистам будет способствовать формированию у них вокально-слуховых представлений (Г.П. Стулова).

Следует отметить, что младшие школьники уже на слух могут определять «хорошее вокальное пение» от «плохого». Г.П. Стулова, например, в процессе опытно-экспериментальной работы установила, что дети уже «с четырехлетнего возраста, не говоря уже о младших школьниках, довольно четко различают на слух, что такое легкий или более густой по тембру звук голоса; есть ли в голосе вибрато и какое оно по качеству; близкая или далекая вокальная позиция; звонкий или не звонкий голос...» [165, с. 133].

Причиной выделения такого условия, как создание благоприятной звуковой среды во время перерывов между занятиями, является необходимость формирования у первоклассников положительного психоэмоционального состояния. Вокальная музыка, особенно классическая, по мнению ряда исследователей, положительно воздействует на эмоциональное состояние слушателей (Л.С. Брусиловский, П. Нордофф, С. Роббинс).

Практика работы школ с углубленным изучением предметов музыкально-эстетического цикла, показывает, что в таких школах данное направление имеет место, в основном, в свободное от обучения время – на переменах. Учителя начальных классов, имеющие в классе магнитофон или проигрыватель, часто на переменах используют записи той или иной музыки. Правда, редко кто из них дает возможность детям послушать классическую музыку. Чаще всего для детей на переменах звучат современные детские песни, музыкальный фольклор или эстрадные произведения.

Обучение детей пению может происходить в различных формах: индивидуальных и коллективных. В школах с углубленным изучением предметов музыкально-эстетического цикла хоровые занятия – это коллективные формы, занятия по вокалу – это индивидуальные формы организации певческой деятельности первоклассников. Поскольку в нашей работе главной целью являлось не обучение учащихся первого класса искусству пения, а адаптация их к школьным условиям через активное включение в певческую деятельность, постольку основной упор был сделан на коллективные певческие формы – игры и театрализацию, которые были выбраны нами как приоритетные в адаптации школь-

ников к обучению. Опыт показывает, что указанные формы могут быть проведены успешно, только когда в них задействован весь коллектив учащихся. Именно такая коллективная певческая деятельность формирует положительное психоэмоциональное состояние ребенка и позволяет устранить боязнь другого человека – учителя и сверстника.

Пение также может быть введено в процесс индивидуального преподавания музыкального инструмента (А.Д. Артоболевская). Занятия по фортепиано с несколькими учениками могут включать разные групповые формы пения: пропевание учителем и учеником какого-либо музыкального материала, пение мелодии учащимся под исполнение разучиваемого произведения учителем и т. п. Коллективные и групповые формы пения способствуют установлению дружеских контактов детей друг с другом, а также установлению доверительных отношений с учителем. Он, участвуя с учениками в коллективных и групповых формах пения, формирует уверенность каждого ребенка в своих силах (учитель всегда готов оказать ребенку поддержку), а также помогает устранению таких негативных проявлений, как чувство страха и стеснения у первоклассников перед ним.

Анализ музыкально-педагогической литературы показал, что выделенные нами условия включения пения в учебный процесс в адаптационный период в школах с углубленным изучением предметов музыкально-эстетического цикла рассматривались по отдельности некоторыми авторами. Однако, на наш взгляд, данная работа может быть успешной только при реализации данных условий в их комплексе.

Обобщение выше изложенного позволяет сделать следующее заключение. Пение может быть эффективным средством более быстрой адаптации первоклассников к школе, если в учебном процессе будут реализованы следующие условия:

- использование коллективных и групповых форм певческой деятельности детей;
- использование театрализации и вокальных игр при коллективном и групповом пении учащихся;

- включение в процесс пения движений, рисунков графических и цветовых схем, игры на элементарных детских музыкальных инструментах;
- создание благоприятной «слуховой» среды на переменах, когда дети слушают записи солистов (детские и женские голоса), поющих в академической манере определенную вокальную музыку.

2.4. Пение в адаптационных этапах обучения первоклассников в школе с углубленным изучением предметов музыкально-эстетического цикла

Опытно-экспериментальная работа по исследованию эффективности применения пения как средства адаптации первоклассников к школьным условиям проводилась на базе первых классов школ №№ 32 и 59 г. Екатеринбурга. Первая школа является школой с углубленным изучением предметов музыкально-эстетического цикла, а вторая – школой, в которой имеются классы с углубленным изучением предметов музыкально-эстетического цикла. Анализ учебных планов этих школ позволил выделить ряд учебных предметов, предусматривающих коллективные и индивидуальные формы работы.

Музыкальными предметами с коллективными формами занятий в этих школах явились предметы: сольфеджио, хоровой класс (школьный компонент учебного плана), а также непосредственно уроки музыки (Федеральный компонент учебного плана); с индивидуальными формами – занятия по музыкальному инструменту. Пение музыкального материала вводилось как в музыкальные занятия с коллективными формами работы: сольфеджио, хоровой класс, урок музыки, который в названных школах проводился по программе, разработанной авторским коллективом под руководством Д.Б. Кабалевского, так и в индивидуальные занятия по музыкальному инструменту (школьный компонент учебного плана).

Для практической реализации введения пения в период адаптации первоклассников к школьному обучению требовалось решение следующих задач:

1. Определение основных адаптационных этапов введения пения определенного музыкального материала на музыкальных занятиях – основных и дополнительных – у первоклассников.

2. Выявление и разработка игр, театрализаций, включающих пение на музыкальных занятиях – основных и дополнительных.

3. Разработка записей вокальных произведений для создания благоприятной звуковой среды первоклассникам на переменах.

Анализ большинства работ психологов и педагогов (В.Г. Бугров, О.А. Лосева, В.С. Мухина и др.) позволил определить, что наиболее острым периодом адаптации первоклассников к школе является временной период от первой до третьей-четвертой недели, которую авторы называют по-разному – «первичная адаптация» (В.С. Мухина), «острая адаптация» (О.А. Лосева). Относительно острый адаптационный этап от четвертой недели первой четверти до конца второй четверти определяется ими как первичная адаптация (В.Г. Бугров, И.Л. Пшенцова). Продолжающийся адаптационный процесс – до окончания всего первого года обучения – авторы определяют как естественную адаптацию (В.Г. Бугров).

Данные положения наряду с выделенными особенностями обучения учащихся первых классов в общеобразовательной школе с углубленным изучением предметов музыкально-эстетического цикла позволили выделить три основных этапа адаптации детей к школьному обучению:

– *острая адаптация*, которая включает время от первой до третьей недели обучения первой четверти;

– *первичная адаптация*, которая включает время от четвертой недели первой четверти до конца второй четверти;

– *естественная адаптация*, включает время от начала третьей четверти до конца учебного года (четвертая и пятая четверть).

Отметим, что у первоклассников в общеобразовательных школах, как и в № 59, в которой проводился эксперимент, так и в № 32, в которой обучались школьники контрольных классов, третья четверть была поделена февральски-

ми каникулами. Таким образом, весь процесс обучения в первом классе включал пять четвертей.

Пение детьми музыкального материала применялось на уроках музыки, занятиях по сольфеджио, хору и индивидуальных занятиях по инструменту. На первых занятиях вводились коллективные формы пения (совместное пение учеников, а также учеников и учителя), на вторых – групповые (совместное пение ученика и учителя, ученика и ученика). Таким образом, ученик, поющий вместе с другими учениками и с учителем, всегда мог надеяться на помощь сверстников или учителя. Все это благоприятно сказывалось на устранении таких негативных психоэмоциональных состояний первоклассников, как тревожность, стеснительность и страх, а также на установлении положительного отношения к контактам со сверстниками и учителем.

Согласно выявленному нами условию – создание благоприятной звуковой среды на переменах – вокальные упражнения демонстрировались первоклассникам в записи во время перерывов между уроками. Как правило, между вторым и третьим уроком, т. к. на перемене между первым и вторым уроком первоклассники завтракали, а перемена между третьим и четвертым уроком была занята прогулками на воздухе.

На этапе *острой адаптации* нами была поставлена задача формирования положительного и устранения отрицательного психоэмоционального состояния у первоклассников. Данная задача была наиболее актуальна именно для этого этапа, так как все первоклассники, пришедшие в школу, попадали в совершенно новые условия и становились членами нового детского коллектива. Им предъявлялись более высокие, чем в детском дошкольном учреждении, требования, контроль выполнения которых производился и учителем, и родителями. В связи с этим, многие первоклассники ощущали чувство тревоги, страха, которые были обусловлены боязнью нового коллектива, неверием в свои силы (учащиеся боялись порицаний со стороны родителей и учителя за выполнение тех или иных заданий), чувством стеснения. Все эти негативные факторы первых дней обучения были выявлены нами и школьным психологом

при опросах детей. Поэтому первоначальной задачей данного адаптационного этапа для нас стала задача устранения негативных психоэмоциональных проявлений у школьников.

Задача формирования положительного отношения к контактам со сверстниками на данном этапе не ставилась на первый план, т. к. многие первоклассники не успевали познакомиться со всеми соучениками. При опросе первоклассников выяснилось, что они знали только тех детей, кто сидел рядом с ними за партой, с кем они ходили в детский сад. Что касается остальных учащихся, то опрашиваемые первоклассники не могли назвать не только их фамилии, но и имена.

Этап острой адаптации совпадал по времени с первой по третью-четвертую неделю обучения детей. В это время в первых классах в школах проводятся занятия только по основным предметам федерального компонента учебного плана. Основными музыкальными дисциплинами в школах всех типов является только урок музыки, поэтому коллективные формы пения, в данном случае пения и речи, вводились только на уроках музыки и отчасти на переменах, когда учащиеся слушали вокальную музыку и по желанию подпевали солистам.

На переменах в основном звучали попевки, которые исполнялись детьми-солистами в академической манере. Этот вокальный материал звучал, как уже указывалось, на переменах между вторым и третьим уроком. Учащимся предъявлялись для прослушивания небольшие попевки («Гуленьки», «Зайчик», «Уж как шла лиса», «Первый класс»). Исполнение данных попевок солистами происходило под аккомпанемент фортепиано. Кроме того, каждая попевка исполнялась разными солистами-детьми, которые пели ее то в одной, то в другой тональности. Таким образом, на одной перемене дети слышали исполнение определенной попевки в одной тональности, а на другой перемене – в другой. Все это давало возможность подпевания солистам, «подстраивания» под их голоса. Обычно певческий диапазон голосов учащихся различен, поэтому, если на одной перемене у ребенка не получалось подпеть солисту верно, то на другой перемене, когда попевка звучала в другой тональности в исполнении другого солиста, это подпевание ему удавалось.

Попевки, которые звучали в классе, были взяты из программы «Музыка» (под редакцией Д.Б. Кабалевского). Первоклассники, принимавшие участие в опытной работе, обучались именно по этой программе, поэтому некоторые из этих попевок детям были знакомы. Музыкальный материал, звучащий на перемене, вызывал у первоклассников положительный эмоциональный отклик, и они начинали с удовольствием подпевать солистам. Таким образом, прослушивание знакомого вокального материала и подпевание солистам способствовало формированию положительного психоэмоционального состояния у детей.

Начальным навыком для формирования у детей воспроизведения голосом музыкального материала явился навык четкой артикуляции. В этом мы опирались на методические наработки педагогов-вокалистов, физиологов-фониатров (И.Г. Владимирова, А.Д. Демченко, В.П. Морозов, К.В. Тарасова и др.), которые указывали, что начало певческой деятельности детей должно быть основано на речи: «первым в постановке певческого голоса может быть речевой этап, предшествующий собственно певческому. Прежде чем высоко и звонко запеть, ребенок должен научиться высоко и звонко говорить. В речи, поскольку ребенок уже достаточно владеет ею, ему легче понять, а главное, воспроизвести позиционно высокое звучание. Формирование его в пении на следующем этапе работы будет в этом случае происходить значительно успешнее» [56, с. 7].

Четкая артикуляция (активное произношение слов) способствовала активизации детей и созданию у них радостного настроения. В связи с этим в коллективных формах пения на уроке музыки часто использовались скороговорки. Детям предлагалось четко проговаривать скороговорки, но последний слог в последнем их слове необходимо было хорошо протянуть, что способствовало формированию навыка протяжного исполнения детьми гласных звуков. Для этого использовались попевки «Кошкин дом», «Сидит ворон на дубу», «Веселый колокольчик», «Самолет» и др. Например, в попевке «Самолет», взятой из пособия О.И. Крупенчук, некоторые слова сначала протягивались детьми. Затем в них в начале длинно пропевались ударные гласные звуки, а в середине

попевки слова проговаривались четко и быстро. В работе над попевкой «Барашеньки-крутороженьки» сначала слова проговаривались, а в последнем слове ударная гласная тянулась учениками очень долго.

Особенностью работы над попевками-скороговорками было то, что к каждой из них первоклассниками придумывались движения, которые исполнялись ими прямо в процессе пения. Например, та же скороговорка «Барашеньки-крутороженьки» проговаривалась под движение по кругу (движение в хороводе), а долго тянувшийся звук «а» сопровождался плавным движением рук в сторону, отчего хоровод расширялся.

Почти все скороговорки исполнялись на одном, удобном для пения первоклассников звуке, поэтому их исполнение (проговаривание и конечное пропевание) было сходным с мелодекламацией. Такой прием в формировании певческих навыков, когда детьми исполнялась мелодекламация под музыку, активно использовали в своей программе «Музыка» Е.Д. Критская, Г.П. Сергеева, Т.С. Шмагина. Для более четкого действия артикуляционного аппарата дети первую часть скороговорки произносили шепотом с активной артикуляцией. Затем при увеличении силы звука учащиеся использовали мелодекламацию, а последний слог последнего слова они уже долго тянули. Скороговорки «Мы гуляли в зоопарке», «Ветерок-ветер» включали театрализацию

Поскольку в первый период острой адаптации дети уже научились хорошо проговаривать скороговорки, активно включая в данную деятельность артикуляционный аппарат, то в конце этапа острой адаптации применялись более трудные варианты проговаривания и пропсвания их. Сначала проговариваемые детьми слова скороговорки шли в медленном темпе на одном дыхании (Игра «Веревочка»), затем слова, которые сначала проговаривались медленно, произносились быстрее, с ускорением. В конце скороговорки ее слова произносились очень быстро, но в последнем слове гласный звук длинно тянулся, его дети практически пропевали. Часто такие упражнения предъявлялись детям в виде графической схемы и исполнялись сначала учителем, а затем первоклассниками («Уральский

наговор охотнику»). Приведем примеры конкретных вокальных игр, которые применялись на первом адаптационном этапе в коллективных формах.

Игра «Самолет»

(из методической работы О.И. Крупенчук)

Учитель вместе с детьми декламирует слова стихотворения:

Сяду я на самолееееет. (Декламация на определенной звуковысотности; тянем как можно дольше последний ударный гласный звук последнего слова строки).

У него мотор реееееет. (Задание то же, что и в предыдущей строке).

Он помчится над землей, (Проговариваем в более быстром темпе, чем декламировались первая и вторая строчка).

Покатает нас с тобой. (Задание то же, что и в предыдущей строке).

Самолет летит легко, (На последнюю гласную последнего слова интонация резко уходит вверх).

Мы летаем высоко. (Задание то же, что и в предыдущей строке; интонация резко уходит вверх при декламации на гласную «о» последнего слова).

Выше дач, деревьев выше, (Задание то же, что и в предыдущей строке, но интонация вверх идет на гласную «ы» последнего слова).

И садится он на крыши (На первую гласную последнего слова интонация голоса резко идет вниз).

Игра-хоровод «Барашеньки-крутороженьки»

Слова народной песенки проговариваются детьми в процессе движения в хороводе, они поются на одном, удобном для исполнения детей звуке.

Барашеньки-крутороженьки,

По горам ходят, по долам бродят,

В скрипочку играют,

Ваню потешааааают (как можно дольше тянется звук «а», хоровод останавливается, дети руками делают плавное движение вширь).

Игра-проговорка «Уральский наговор охотнику»

Дети, стоя, вместе с учителем произносят слова наговора.

Дуууууу, дуууууу, поддуваааай, (Протягивается гласная «у» в двух первых словах и гласная «а» в последнем слове, при этом дети показывают плавное движение обеими руками вперед на каждую протяжно исполняемую гласную. Весь текст произносится на одном звуке в медленном темпе).

Наперед Ивана поспевай. (Текст произносится в быстром темпе, на определенной высоте, на каждый слог осуществляется движение пальчиками обеих рук от первого до пятого и обратно»).

Игра «Веревочка»

Дети стоят, образуя круг. Они произносят слова любой скороговорки. Начинает скороговорку учитель, он проговаривает первое слово скороговорки и передает его движением правой руки ребенку. Ребенок «берет» это слово из рук учителя и, произнося второе слово скороговорки, «передает» его рядом стоящему товарищу.

Сначала игру следует выполнять в медленном темпе, а затем темп можно укорить. Кроме того, когда дети научатся произносить и «передавать» слова в более быстром темпе, можно будет после полного произнесения скороговорки менять передачу слов. Например, один раз скороговорку произносим, «передавая» слова по часовой стрелке, а затем движение «передачи» слов меняем по знаку учителя – «передача» слова начинает идти против часовой стрелки.

Второй этап – *первичная адаптация* – совпадал по времени с четвертой-пятой неделями обучения (первая четверть) до конца второй четверти. В период с середины первой до конца второй четверти учащиеся уже знакомятся со всеми соучениками, но у многих детей происходит общение лишь с некоторыми из них. Кроме того, у некоторых детей еще ощущается настороженное отношение к учителю и некоторая боязнь его, что было выяснено нами в процес-

се опроса первоклассников. Поэтому на втором этапе основными задачами были формирование положительного отношения к контактам со сверстниками и доверительного отношения к учителю.

Первоклассникам задавался вопрос: «каким они видят хорошего учителя». Одни дети отвечали, что такой учитель должен быть «строгим, он может поставить плохую оценку тем, кто плохо учится, может вызвать родителей у того, кто плохо себя ведет и балуется на уроках т. п.». Некоторые дети отметили, что хороший учитель – «это наш учитель, любит с детьми водить хороводы и петь, ему можно сказать секрет, и он его не расскажет никому и т. п.». Таким образом, мы установили тех детей контрольного и экспериментального класса, которые относились к учителю доверительно и которые его боялись.

На этом этапе у первоклассников уже вводились дополнительные музыкальные занятия – хоровой класс, сольфеджио, музыкальный инструмент. Основными вокальными навыками, формируемыми на данном этапе, были наряду с артикуляционными навыками навык активного вдоха и длинного выдоха, а также навык протяженности пения гласных звуков.

В коллективных формах пения использовались скороговорки, проговариваемые детьми сначала в медленном, а затем в быстром темпе на одном дыхании с движениями («Кошкин дом»). Навыки работы над протяженностью гласных при пении формировались в играх («Пропой свое имя» с игрой на треугольнике), в играх с движением («Передай звук другу»), в театрализации («Страна плакс»).

В коллективных формах певческой деятельности первоклассников также использовались игры на формирование навыков дыхания («Ветер в лесу» – на формирование навыка длинного выдоха, «Журавль-насос» – для формирования навыка активного вдоха), театрализации («Ночной лес» – упражнение В. Кейлер для формирования протяженности гласных звуков) и хороводы – круговые и разомкнутые с участием учителя.

На индивидуальных занятиях педагоги применяли вокальные упражнения, формирующие протяженность пения, длинное дыхание, четкую артикуля-

цию («Вокальное зеркало», когда ребенок повторял пропетые слова педагога; «Музыкальные игры», когда ребенок и учитель пели небольшие попевки – соло и вместе с аккомпанементом, который исполнял учитель, а ребенок подыгрывал ему на одной ноте; игра «Звуковое эхо»).

В настоящее время в ряде работ, раскрывающих процесс первоначальной подготовки ребенка в классе музыкального инструмента, обращается внимание на необходимость включения пения в процесс урока. Пение, по мнению авторов, способствует и установлению доверительных контактов между учеником и педагогом, и освоению учеником музыкального материала, который он только начал исполнять (Т.И. Смирнова, Б. Милич, Г. Хохрякова, Т.Б. Юдовина-Гальперина и др.). Причем авторы в своих работах настаивают на том, что на начальных этапах индивидуального обучения ребенка игре на фортепиано необходимы групповые занятия, которые проходят сразу с несколькими учащимися. Такие занятия дают детям возможность придумывания музыкальных сказок с использованием звуков инструмента, голосов детей и учителя.

В экспериментальных классах групповые занятия по инструменту проводились педагогами довольно часто. В процессе их проведения учителем использовалось пение двух или трех учащихся. Кроме того, к групповой форме пения мы отнесли ансамбль, который складывался при пении учителя и одного ученика.

В процессе проведения индивидуальных и коллективных занятий, включающих певческую деятельность детей, использовались цветные карточки. Учениками определялись те цвета, которые, по их мнению, подходили к тому или иному гласному звуку. Согласно предъявляемой учителем той или иной карточки, первоклассники пропевали определенный ими для того или иного цвета гласный звук, пытаясь его протянуть столько, сколько педагог демонстрировал эту карточку.

На переменах первоклассники слушали записи классических произведений в исполнении детей-солистов («Мишка» В. Калинникова, «Расскажи мотылек» А. Аренского, «Мыльные пузыри» Ц. Кюи, «Котенька, коток» А. Лядова и

др.) и по желанию подпевали солистам. Сначала на эти музыкальные произведения учащиеся не обращали внимания, воспринимая их как некую фоновую звуковую среду. Однако к концу второй четверти большая часть произведений узнавалась детьми, и с удовольствием пропевалась ими вместе с солистом.

Третий этап – *естественная адаптация* – совпадал по времени с началом третьей четверти обучения до конца учебного года. Отметим, что он включал время трех четвертей, т. к. у первоклассников были введены дополнительные каникулы в феврале месяце, и, соответственно, появилась еще одна учебная четверть.

Основными задачами третьего этапа являлись устранение негативных психоэмоциональных состояний детей и устранение негативных отношений к контактам со сверстниками и учителем. На данном этапе осуществлялось закрепление тех результатов, которые были достигнуты на первом и втором этапах. Для этого использовались игры, театрализации, упражнения, предусматривающие активное включение, как всех детей класса, так и каждого ребенка в отдельности (при пении соло).

На этом этапе происходило закрепление первоклассниками освоенных певческих навыков – четкой артикуляции, короткого активного вдоха и длинного выдоха, протяженности пения гласных и активности в произношении согласных звуков. На коллективных занятиях пение музыкального материала производилось в процессе игр («Сказочный лес» – методика Т.А. Ждановой, «Тлеющие угольки» – методика Т.Г. Пеня, «Заинька», и др.). Особенностью данных игр являлось то, что они включали элементы театрализации, а, значит, в процессе пения тот или иной ребенок принимал на себя определенную роль и действовал согласно этой роли, взаимодействуя со сверстниками и учителем.

В коллективные формы певческой деятельности включалось и сольное пение разных детей. Применение сольного пения в процессе коллективных и групповых занятий формировало уверенность детей в своих действиях и устраняло стеснительность некоторых из них в отношении к учителю и сверстникам.

На начальном этапе экспериментальной работы было выявлено, что многие первоклассники не желали петь соло отдельно, ссылаясь на неумение петь. Беседуя с ними в свободное от занятий время, мы установили, что многие из них фактически испытывали стеснение перед своими соучениками и учителем, т. к. считали, что они поют плохо, и это вызовет недовольство учителя и насмешки со стороны учеников. На заключительном этапе опытной работы таких учащихся в экспериментальных классах не осталось. Почти все дети с охотой и большим желанием исполняли соло, даже если это исполнение им не удавалось. Некоторые из них, понимая, что спели музыкальное упражнение неточно, просили помощь со стороны соучеников. Все это способствовало установлению комфортного состояния и у поющего, и у помогающего ему ученика.

На занятиях по сольфеджио и на уроках музыки первоклассники сами придумывали различные певческие схемы, зарисовывая их в тетради. Лучшие схемы исполнялись затем всеми учениками класса. Эти певческие схемы отражали план пропевания вокальной игры. При задуманном медленном темпе на доске рисовались длинные и плавные линии. Дыхание между фразами рисовалось острой галочкой между линиями. Планируемое исполнение попевки в быстром темпе зарисовывалось мелкими штрихами. Также на уроках музыки сначала учитель, а затем сами дети придумывали певческие ребусы. Отгаданные буквы, а это были пропущенные гласные в слове, дети пропевали на определенный учителем или учеником фиксированный тон (чаще всего наиболее удобная нота в певческом диапазоне первоклассников).

В процессе хоровых занятий активно использовалось пение по цветным карточкам, когда тот или иной гласный звук пропевался в соответствии с определенным для него цветом. Цвета для гласного звука дети придумывали сами. Например, для гласного звука «а» дети почти всегда выбирали красный цвет, для звука «и» – голубой, для «у» – синий. Цветовые карточки демонстрировались сначала учителем, а потом и кем-нибудь из школьников. Кроме того, дети на уроке музыки в тетрадях зарисовывали цветные квадраты, которые обозна-

чали определенную последовательность гласных звуков. Каждый ученик придумывал свою последовательность, которая затем исполнялась всем классом.

На индивидуальных занятиях по инструменту, когда первоклассники уже освоили ноты, они вместе с педагогом придумывали музыкальные сказки. Партии того или иного персонажа исполнял сначала учитель, а затем ученик. На этих занятиях первоклассники сочиняли, а затем исполняли музыку на слова известных им считалок.

На переменах первоклассникам предъявлялись для слушания записи разнообразных вокальных произведений в исполнении детских и женских голосов. Женские голоса (сопрано) наиболее близки по тембру к детскому голосу, поэтому детям было удобно подпевать солисту. Репертуар был весьма разнообразен – итальянские песни в исполнении Робертино Лоретти, русские народные песни в исполнении детей-солистов, романсы («Жаворонок» М. Глинки), детские песни («Колыбельная» И. Брамса), песни, написанные для детей в исполнении женщин-солистов («Болтуня» С. Прокофьева). Репертуар для восприятия детьми вокальных произведений на переменах дан в приложении 2.

В процессе формирующего этапа опытно-экспериментальной работы учителями музыки, педагогами по музыкальному инструменту, хору и сольфеджио уделялось внимание тем первоклассникам, у которых обнаружились интровертные качества личности. Их чаще, чем других, выбирали ведущими игр, демонстраторами вокальных упражнений и певческих схем. Им отдавались предпочтения при выборе учителем субъекта для «передачи» вокального звука. В результате этого многие такие учащиеся в экспериментальных классах продемонстрировали средний и высокий уровень адаптации на итоговом этапе, тогда как на констатирующем этапе почти все такие дети по результатам тестирования находились на низком и относительно низком уровне.

Как уже указывалось, на уроках музыки сначала учитель, а затем сами дети придумывали вокальные ребусы. Учитель записывал на доску небольшое слово, сначала с повторяющимися пропущенными буквами, например, в слове «Мама» были пропущены два одинаковых гласных звука «а». Пропущенные

гласные в слове первоклассники отгадывали, а затем пропевали на определенной высоте. Для этого использовались в зависимости от примарного певческого тона учащиеся ноты до-ре, ми-фа, ля-си первой октавы. Эти гласные детьми пропевались по знаку учителя или ученика (свободное дирижирование вне схемы). К концу года первоклассникам предъявлялись такие слова, в которых гласные были разные, и их также следовало сначала отгадать, а затем пропеть.

Приведем примеры игр и театрализаций, которые использовались на втором и третьем этапах опытно-поисковой работы.

Игры, которые можно проводить в коллективных формах.

Игра «Кошкин дом»

(из методической работы Л.В. Ясинских)

Дети, стоя, пропевают хорошо знакомую им попевку «Кошкин дом» (хрестоматия по музыке для первого класса по программе Д.Б. Кабалевского):

Дон, дон, дон, (Протягивают, почти пропевают гласные звуки в медленном темпе с движением корпуса влево и вправо, имитируя удары колокола).

Загорелся кошкин дом. (Пропевают фразы с ускорением на звуке определенной высоты. При пении дети движением левой и правой руки снизу вверх изображают языки пламени).

Кошка выскочила, (Поют эту фразу в более быстром темпе, чем предыдущую. На слово «выскочила» обеими руками производятся резкие движения в стороны).

Глаза выпучила, (Поют фразу на тот же фиксированный звук, что и предыдущую. На слово «выпучила» обеими руками делают резкое движение вперед, открывая при этом ладонь).

Побежала к дубу, (Фраза поется в очень быстром темпе на фиксированный звук. Движение рук имитирует бег, кулачки сжаты, ими делаются круговые движения).

Прикусила гуууууууууууу – бу. (При пропевании гласного «у» в первом случае руки тянутся вверх, а на гласную «у» второго слога руки резко сбрасываются вниз).

Игра «Пропой свое имя»

Учитель задает вопрос, пропевая его: «Как тебя зовут?». Имея представление о наиболее удобных для пения (примарных) звуках у каждого ученика, учитель придумывает и исполняет последнее слово вопроса на звуках такой высоты, которые без труда пропеваются первоклассником. Таким образом, вопрос-попевка учителя все время модулируется, исходя из особенностей диапазона каждого ребенка. Ученик, к которому обращается учитель, берет палочку от треугольника, пропевает свое имя и ударяет по треугольнику столько раз, сколько слогов в его имени. При этом следует обращать внимание ребенка на то, что тянуть гласную своего имени нужно столько, сколько «звучит» треугольник.

Игра – театрализация «Страна плакс»

Содержание театрализации. В стране плакс разные звери, птицы, а также взрослые и дети не говорят, а плачут. Ученики принимают роль того или иного персонажа, и после слов ведущего (учителя) пропевают свои гласные на звуке определенной высоты, имитируя плач. Высота звука зависит от того, кто плачет: ребенок, животное, дерево. Можно менять интонацию с фиксированной (на одной ноте) на нисходящую малую терцию или малую секунду.

Игра «Журавль-насос»

(методика Г.В. Арзамовой)

На вдох активный наклон туловища вниз, на выдох – туловище выпрямляется. Выполняется парами. Первоклассники стоят лицом друг к другу.

В групповых формах проводились такие игры, как «Звуковое эхо» и «Вокальное зеркало».

Игра «Звуковое эхо»

Игру можно проводить как во время коллективных занятий, так и на индивидуальных занятиях. Ученик пропевает гласную «а», одновременно играя одну ноту на инструменте в первой октаве. Это может быть нота, которая наиболее удобна ему для пения. Учитель допевает эхо на гласную «у».

Можно менять условия игры: первую ноту может играть на инструменте ученик, а пропевают ее учитель; вторую гласную «у» они пропевают вместе.

Игра «Вокальное зеркало»

Ученик играет ноту на инструменте и пропевает ее, другая нота (при размере две четверти) пропевается учителем, а играется учеником. При этом, происходит пропевание одного звука на определенный учеником гласный звук. Для звука, который пропевает учитель, учеником выбирается другая гласная.

Для второго адаптационного этапа детям предлагались игры и театрализации, которые вводились в занятия по хоровому классу.

Игра «Передай шарик»

(методика Т.Б. Юдовиной-Гальпериной)

На хоровых занятиях учащиеся по рядам передают платочек. Когда ребенок берет платочек у соседа, он должен сделать активный вдох, а на процесс передачи платочка – медленный и плавный длинный выдох.

Игра «Зайка» (музыка А.К. Лядова)

Один из первоклассников находится в центре хоровода. Остальные дети водят хоровод и поют слова песни, хорошо протягивая гласные звуки. Находящийся в центре первоклассник двигается в противоположную сторону движения хоровода. После того как он поплясал, его выпускают.

Игра «Лошадки»

На доске зарисовывается схема исполнения первой строчки стихов, а затем эта схема исполняется детьми голосом.

Цок лошадка, цок лошадка, цок лошадка, цок, цок, цок.

(Первые два слова рисуются длинной прямой линией сверху вниз. Цокот копыт лошадки, повторяемый три раза, изображается тремя маленькими линиями, которые рисуются тоже сверху вниз).

Добежали до реки (Декламация на один музыкальный звук. Дети проговаривают или пропевают эту фразу, которая тоже рисуется учителем длинной линией слева направо).

Вот широкая река (Пропевание фразы на один звук. Дети тянут гласную «о», делая при этом плавное движение руками в сторону. Это движение зарисовывается учителем на доске длинной линией слева направо).

В ней глубокая вода (Дети тянут гласную «о», делая при этом движение рукой сверху вниз. Учитель рисует длинную линию сверху вниз).

На занятиях по сольфеджио или уроках музыки использовались задания на **зарисовку вокальных упражнений цветными карточками**.

Дети зарисовывают в альбоме различное сочетание цветных квадратов. Например, красный, синий, красный. Сочетание цветных квадратов придумывает каждый ребенок. Затем учитель предлагает пропеть ту или иную зарисовку. Условие исполнения зарисовок: дети заранее договариваются о соответствии цвета определенному гласному звуку.

Игра «Паровоз»

Первоклассники разбиваются на три разомкнутых хоровода и по знаку учителя начинают движение по классу. Необходимо следить затем, чтобы дети, которые имитируют паровоз и ведут линии разомкнутого хоровода, вели свои составы, не сталкиваясь с другими. Начинать движение необходимо всем с левой ноги. На каждый шаг левой ноги первоклассники делают активный вдох,

лучше, если этот вдох будет закрытым ртом. На шаг правой ноги – активный выдох, в конце которого дети проговаривают букву «х». Движение трех разомкнутых хороводов производится не в быстром темпе.

Игра «Шарик»

Учитель проговаривает стихи и демонстрирует учащимся движения.

Медвежонку в магазине шарик розовый купили. Шарик дулся, дулся, дулся, (Дети расправляют плечи, надувают щеки)

Стал большим и растянулся. (Дети показывают круглый шарик круговым движением рук).

Медвежонок растерялся, шарик тут же развязался. (Проговаривает учитель).

Воздух шарик потерял, (Ребята имитируют движением постепенное уменьшение шарика)

Мишка шарик не узнал. (Дети садятся на корточки и закрывают голову руками, имитируя своей позой сдувшийся шарик).

На индивидуальных занятиях по музыкальному инструменту можно использовать и такое творческое задание, как **сочинение музыки**. Предварительно учитель договаривается с ребенком о сюжете. Затем выбираются на клавиатуре звуки, которые будут основой для музыкальной темы того или иного героя.

Сначала озвучивание одного героя производит на инструменте учитель, а затем тему другого героя – ученик. Для озвучивания темы какого-либо героя можно использовать элементарные детские музыкальные инструменты.

Следующий этап – придумывание слов на музыкальную тему. После чего музыкальное сочинение уже исполняется со словами.

По такому же образцу можно создать музыкальное произведение о природе, когда ребенок будет имитировать сначала на инструменте, а затем голосом пение кукушки; стук капелек дождя, падающего на крышу; завывание ветра.

На индивидуальных занятиях, когда присутствуют несколько учащихся, можно поиграть в игру **«Пещера»** (методика Г. Хохряковой).

На урок по музыкальному инструменту приглашаются три ученика. Каждый из них играет свою партию: музыку, олицетворяющую глубину пещеры, – в низком регистре; музыку, имитирующую капли сосульки, – в высоком регистре и музыку человека, который попал в эту пещеру, – в среднем регистре. Для песенки этого человека можно придумывать слова. Затем все трое учащихся последовательно исполняют свои партии. Перед исполнением песенки следует настроить каждого ученика на то, чтобы слушать до конца партию своего друга, а также на то, что при пении нужно как можно дольше тянуть гласные звуки, т. к. звук в пещере гулкий и разносится долго. Затем можно добавить эффект эхо. Его можно исполнять и на инструменте, и голосом.

Игра «Вьюга»

Ученик поет слог «лю» плавно переходя с высоких на средние и низкие ноты, имитируя голосом ветер. При этом каждый ученик рукою показывает движение голоса – вверх, вниз. Гласный в слогe поется очень длинно.

В нашей работе отдельно не ставились задачи изучения сформированности певческих навыков, выделенных нами в качестве основных. Тем не менее, сравнивая результаты, полученные после введения вокальных упражнений у первоклассников школ с углубленным изучением предметов музыкально-эстетического цикла, следует отметить существенную разницу между уровнем сформированности данных вокальных навыков у детей, которые обучались в экспериментальных и контрольных классах. Несмотря на то, что и те и другие первоклассники посещали одинаковые музыкальные предметы – хоровой класс, сольфеджио, индивидуальные занятия по инструменту и уроки музыки, в экспериментальных классах школьники имели в целом сформированный навык протяженности пения гласных, навык активного вдоха при длительном выдохе и навык четкой артикуляции. Первоклассники классов, где введение вокальных упражнений отсутствовало, при

устойчивом навыке протяженности пения не всегда демонстрировали четкую артикуляцию и не обладали навыком активного вдоха.

Итоговые данные, полученные нами в конце экспериментальной работы, показали динамику активности детей в установлении контактов со сверстниками. В классах тех школ, где вводились вокальные упражнения в образовательный процесс, психоэмоциональные состояния учащихся были более устойчивыми и, в основном, положительными, что отмечалось не только нами, но и учителями начальных классов и школьными психологами. Все эти данные позволяют сделать вывод о том, что пение является эффективным средством успешной адаптации первоклассников к школе.

ГЛАВА 3. ДИАГНОСТИКА АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЬНЫМ УСЛОВИЯМ

3.1. Показатели адаптации первоклассников к школьным условиям

Психологическая готовность к обучению в школе детей, поступивших в первый класс, ежегодно становится предметом исследования школьных психологов. Данные заносятся в индивидуальные карты, в которых фиксируются следующие показатели: личностная готовность (1); социально-психологическая готовность (2); интеллектуальная готовность (3) и эмоционально-волевая готовность (4) ребенка.

Первый показатель – *личностная готовность учащегося* – фиксирует уровень принятия ребенком новой социальной позиции; наличие позитивного отношения к школе, учителям, учебной, внеклассной деятельности, самому себе; уровень любознательности и произвольного управления своим поведением; объективность самооценки.

Второй показатель – *социально-психологическая готовность* – констатирует уровень гибкого владения способами установления взаимоотношений; уровень развития потребности в общении; умение действовать совместно с другими учащимися и педагогом, согласовывать свои действия.

Третий показатель – *интеллектуальная готовность ребенка* – отмечает объем общего кругозора и запаса знаний, в том числе и музыкальных; уровень сформированности начальных умений учебной деятельности; уровень аналитического мышления (способность постижения признаков и связей между явлениями, способность действовать по образцу); степень развития мелкой моторики и сенсомоторной координации.

Четвертый показатель – *эмоционально-волевая готовность учащегося* – фиксирует уровень эмоциональной устойчивости; наличие умения ограничивать эмоциональные порывы; умение систематически выполнять задания; степень желания учиться.

Эмоциональное благополучие ребенка в адаптационный период в школе является необходимым условием для нормального формирования его личности. От эмоционального благополучия зависит и положительная самооценка ребенка, его общение с коллективом сверстников и учителями. Положительное эмоциональное самочувствие стимулирует и позитивное отношение первоклассника к учебе, так как «переход знаний во внутренний мир личности (интериоризация) невозможен без их эмоционального переживания», а «сам акт восприятия учебной информации в состоянии эмоционального комфорта становится более богатым, объемным, впечатляющим» [93, с. 6]

Личностно ориентированное обучение предполагает, прежде всего, активизацию внутренних стимулов учения. Такой внутренней побудительной силой является *мотивация учения*. Психологи отмечают, что мотивация выполняет три основные регулирующие функции по отношению к деятельности: побуждающую, организующую и смыслообразующую. Побуждающая функция мотивации учения направлена на активизацию познавательных интересов и эмоционально-волевых устремлений ребенка к достижению хороших результатов в учебе. Организующая функция способствует выделению и осознанию ребенком цели своей учебной деятельности. Смыслообразующая функция – это придание учебной деятельности личностного смысла, осознание ребенком важности, значимости учения. По изменениям мотивации учения принято судить об уровне школьной адаптации ребенка, степени овладения учебной деятельностью и об удовлетворенности ребенка ею.

Чрезвычайно важным объектом изучения является и сама учебная деятельность школьников, ее характер и особенности, влияющие на результаты. Продуктивность учебной деятельности первоклассника на занятиях в школе также является показателем степени адаптации первоклассников к новым условиям.

Из принятых в психолого-педагогической литературе показателей степени адаптации первоклассников к школьным условиям наиболее значимыми для работы учителя являются адаптивное поведение (поведение в интересах образовательной среды), адаптивное состояние (отношение ребенка к условиям

школьного обучения), адаптивная деятельность (отношение к учебной деятельности, взаимодействие учащегося в школьном коллективе).

Адаптивное поведение первоклассника, предусматривает принятие им школьных норм и правил, выполнение школьного режима; отношение к учителям и одноклассникам; его социометрический статус в коллективе. Учащийся с *высоким уровнем* адаптивного поведения быстро приспосабливается к новым школьным условиям, безболезненно входит в режим школьной жизни; показывает высокую степень произвольности при управлении своим поведением и гибкое владение способами установления взаимоотношений. Он правильно воспринимает ситуацию, понимает ее смысл, адекватно ведет себя; легко вступает в контакт и уважительно относится к учителям и одноклассникам; имеет благоприятный социометрический статус. При *среднем уровне* адаптивного поведения у первоклассников при достаточно быстром приспособлении к школьным условиям и отсутствии видимых нарушений социального поведения наблюдаются трудности в межличностном общении; ребенок готов к совместным действиям, но ждет инициативы от других детей или помощи учителя. *Низкий уровень* характеризуется неорганизованным поведением детей, трудностями в общении, сильными затруднениями в понимании ситуации; слабыми контактами с педагогом и сверстниками; низким социометрическим статусом, уровнем социовалетности и удовлетворенности в общении.

Адаптивное состояние первоклассника проявляется в работоспособности, позитивной эмоциональной устойчивости, социопсихологическом комфорте, адекватной самооценке, в позиции «Я – ученик». О *высоком уровне* адаптивного состояния первоклассников свидетельствуют: наличие позитивного отношения к школе, учителям (в том числе и к учителю музыки), к позиции «Я – ученик»; способность длительное время успешно выполнять умственную и физическую работу; позитивная эмоциональная устойчивость и умение сдерживать свои эмоциональные порывы. А также открытость, умение налаживать эмоциональные контакты; уверенность в своих силах, адекватная самооценка своих качеств, возможностей и места среди одноклассников. *Средний уровень* адаптивно-

го состояния проявляется в терпимом отношении учащегося к школе, учителям и учебе, внеклассным мероприятиям; в достаточной эмоциональной устойчивости; в средней эмоциональной интуиции в ситуации общения. Однако у детей с данным уровнем адаптации к школе наблюдаются неопределенное отношение к позиции «Я – ученик»; недостаточная сосредоточенность при выполнении заданий и необходимость в стимулирующей помощи взрослого при выполнении заданий, требующих анализа, сравнения, обобщения; в отсутствии адекватной самооценки по некоторым показателям. Первоклассники с *низким уровнем* адаптивного состояния обнаруживают негативное отношение к школе, учителям, учебе, неприятие позиции «Я – ученик»; низкую работоспособность; слабую эмоциональную устойчивость, частые смены настроения, замкнутость; низкую эмоциональную интуицию и отзывчивость в ситуации общения и ограничение межличностных эмоциональных контактов; неадекватность самооценки.

Адаптивная деятельность первоклассников проявляется в мотивации к учению, познавательной активности, степени самостоятельности, общении с учителями и одноклассниками. *Высокий уровень* адаптивной деятельности первоклассников выражен позитивным отношением к учению и ярко выраженным желанием учиться, выполнять все учебные задания; высокой любознательностью и желанием найти ответы на все интересующие вопросы, проявлением активности и самостоятельности при выборе решения задачи. Для них характерны высокая потребность в общении с педагогом и одноклассниками, умение действовать совместно, согласовывать свои действия, устанавливать взаимоотношения в коллективе. Первоклассник со *средним уровнем* адаптивной деятельности не осознает цели учения как лично значимой, для него привлекательна только внешняя сторона этого процесса (возможность общаться со сверстниками, иметь школьные принадлежности и т. д.). Он недостаточно активен и самостоятелен, требует внешней стимуляции при выполнении заданий; круг интересов довольно узок; активен в контактах, но не всегда умеет самостоятельно устанавливать взаимоотношения с одноклассниками. *Низкий уровень* адаптивной деятельности учащихся проявляется в несформированности по-

требности в учении, равнодушном отношении к занятиям – к выполнению заданий приступает только после дополнительных побуждений; в ограниченном общем кругозоре и нежелании узнавать новое; в низком уровне активности и самостоятельности при выполнении заданий, в потребности постоянной внешней стимуляции, в отсутствии потребности в общении.

Обобщая выше сказанное, уровень адаптации первоклассников к школьным условиям можно в целом определить таким образом:

Высокий уровень адаптации. У первоклассника достаточно высокие коммуникативные способности (легко вступает в контакт, правильно воспринимает ситуацию, понимает ее смысл, адекватно ведет себя); сформировано умение планировать и контролировать свои действия в соответствии со школьными нормами и правилами; высокий социометрический статус в школьном коллективе; сформированность мотивационной сферы, достаточная развитость когнитивных способностей, высокая степень учебно-познавательной активности, высокая эмоциональная устойчивость, умение устанавливать эмоциональные контакты, осознанная позиция «Я – ученик», высокая степень самостоятельности и самооценки.

Средний уровень адаптации. У ребенка достаточно развиты коммуникативные способности (готов к совместным действиям, но ждет инициативы со стороны); он контролирует свои действия в соответствии со школьными нормами и правилами; имеет благоприятный социометрический статус в школьном коллективе и достаточную эмоциональную устойчивость; наблюдается снижение учебно-познавательной активности, неопределенная позиция «Я – ученик», не всегда адекватная самооценка (отсутствие одной или нескольких характеристик высокого уровня адаптации).

Низкий уровень адаптации. У первоклассника слабо развиты коммуникативные способности (трудности в общении, замкнутость, неконтактность), слабый контроль за своими действиями в соответствии со школьными нормами и правилами, низкий социометрический статус в школьном коллективе, наблюдается не сформированность мотивационной и когнитивной сферы, низкая учебно-

познавательная активность, эмоциональная неустойчивость, несформированность позиции «Я – ученик», низкая степень самостоятельности и самооценки.

Для учителя музыки, помимо указанных показателей степени адаптации учащихся к обучению в школе, важным рабочим инструментом при выявлении возможностей музыкальной деятельности в этом процессе также является и диагностика интереса первоклассников к урокам музыки и другим музыкальным дисциплинам (хоровой класс, хоровое сольфеджио, музыкальный инструмент), который выражается *в потребности общения с музыкальным искусством; в отношении к различным видам музыкальной деятельности; в активности при выполнении разноуровневых музыкальных заданий (репродуктивных, репродуктивно-поисковых, творческих).*

При проведении исследования о возможностях музыкальной деятельности и, в первую очередь, пения в ускорении адаптации первоклассников к школьным условиям мы также считали очень важным учитывать индивидуальные психологические особенности каждого учащегося, его психологические реакции на школьные условия. Для этого следовало определить, к какому типу личности – интровертному или экстравертному – относится тот или иной ребенок, так как многие психологи считают, что у детей-интровертов уровень адаптации к школе ниже, чем у детей-экстравертов.

3.2. Педагогическая диагностика адаптации первоклассников к школе

В соответствии с требованиями современной психодиагностики рабочим инструментом для учителя при определении уровня адаптации первоклассников к школьным условиям являются данные, полученные в ходе наблюдения за деятельностью учащихся на уроках и переменах; бесед с первоклассниками и их родителями; а также результаты анкетирования родителей и социометрии.

Для получения предварительных, достоверных, статистически значимых и сопоставимых для анализа сведений об отношении учащихся к обучению в

школе в нашей опытно-экспериментальной работе использовались различные анкеты и опросники (см. приложения 3, 4, 5, 6, 7).

На констатирующем этапе при помощи бесед с учащимися и анкетирования их родителей было выявлено отношение ребят к обучению в школе и к предмету «Музыка». Все ответы учащихся были суммированы и переведены на язык шкалы удовлетворенности с помощью специальной таблицы:

1. Учиться в школе очень нравится.
2. Учиться в школе скорее нравится, чем не нравится.
3. Безразличное отношение.
4. Учиться в школе скорее не нравится, чем нравится.
5. Учиться в школе совершенно не нравится.
6. Неопределенное отношение.

При подсчете полученных данных ответы «безразличное отношение» и «неопределенное отношение» объединялись. Различной степени удовлетворенности придавались условные числовые значения от +1 до -1:

- максимум удовлетворенности (а) +1;
- удовлетворенность (в) +0,5;
- неопределенное и безразличное отношение (е) 0;
- неудовлетворенность (с) - 0,5;

Результаты анкетирования, полученные в начале эксперимента, помогали уточнить содержание и формы проведения уроков музыки и внеклассной учебно-воспитательной работы. Повторное анкетирование в конце адаптационного периода (декабрь) было направлено на выявление перепроверочной надежности полученных результатов. Все полученные результаты анкетирования и наблюдения за школьниками подвергались обработке методами математической статистики. Выявление скрытой позиции опрашиваемых путем сопоставления ответов по системе «логического квадрата» использовалось нами дважды (в конце сентября и через три месяца в декабре – конец основного адаптационного периода) для определения динамики интереса учащихся к обучению в школе.

Степень проявления интереса первоклассников к урокам музыки и различным видам музыкальной деятельности измерялась нами по трехбалльной системе (от «1» до «3») по следующему принципу:

«1» балл ставился, если первоклассник выказывал негативное или равнодушное отношение к музыкальному искусству, отсутствие интереса ко всем видам деятельности, безразличие ко всем заданиям на уроках и дома;

«2» балла – если учащийся проявлял неопределенное (но в целом позитивное) отношение к музыкальному искусству, положительные реакции на неожиданные или новые музыкальные явления, интерес только к одному – двум видам музыкальной деятельности;

«3» балла ставилось, если первоклассник проявлял интерес к музыкальному искусству и урокам музыки, принимал активное участие во всех видах музыкальной деятельности, проявлял инициативу при выполнении домашних заданий.

Таким образом, были определены уровни интереса первоклассников к урокам музыки и степень их потребности в общении с музыкальным искусством.

Равнодушие к музыкальному искусству; отвлечения на занятиях, отсутствие произвольного внимания при различных видах музыкальной деятельности; низкая степень участия во всех предлагаемых педагогом видах музыкальной деятельности, несоответствие общих знаний о музыкальном искусстве нормативным показателям выпускника ДОО; безразличие ко всем музыкальным заданиям на уроках и дома; низкая активность при выполнении коллективных видов работы, выполнение работы под давлением или с помощью учителя; бурная радость как характерная реакция на конец урока – свидетельствовали о **низком** (пассивном) уровне интереса.

Положительные реакции на неожиданные или новые музыкальные явления; опосредованное общение с музыкальным искусством; не всегда стабильное внимание, редкие вопросы; соответствие общих знаний о музыкальном искусстве нормативным показателям выпускника ДОО; предпочтение репродуктивных и репродуктивно-поисковых заданий; редкое проявление интереса к

творческим заданиям, самостоятельное выполнение заданий только по образцу; проявление достаточного интереса ко всему видам музыкальной деятельности, но активное участие в одном или двух – указывали на **средний** (полуактивный) уровень интереса.

Большой интерес к музыкальному искусству, уроку музыки; наличие произвольного внимания и сосредоточенности на занятиях; превышение общих знаний о музыкальном искусстве нормативных показателей выпускника ДООУ; интерес ко всем видам музыкальной деятельности, стремление выполнять все предлагаемые учителем виды музыкальных заданий самостоятельно; большой интерес к творческим заданиям, желание найти лучший вариант; нежелание уходить с урока как характерная реакция на конец занятия – свидетельствовали о **высоком** (активном) уровне интереса.

Для выявления степени реагирования первоклассников на школьную нагрузку, мы использовался привычный арсенал методов: анализ характера и результатов учебной деятельности детей, беседы с ними и их родителями, анкетирование родителей, повседневное наблюдение за детьми в различных ситуациях их школьной жизни – на уроках, на переменах, в свободном общении с взрослыми и сверстниками, во время внеклассных школьных мероприятий. Особое внимание в наблюдениях за детьми уделялось тем сторонам их деятельности, которые в наибольшей степени отражают характер их адаптации к школьной среде.

Целенаправленное наблюдение за детьми позволяло дать ответы на следующие вопросы:

1. Охотно, с интересом ли ребенок учится?
2. Достаточно ли ответственно относится к учению?
3. Переживает ли свои учебные удачи и неудачи?
4. Стремиться ли к улучшению своих результатов?
5. Вполне ли удовлетворительно усваивает ребенок программные знания, умения и навыки?

6. Активен ли он на уроках? Часто ли выражает желание высказываться, ответить на вопросы?

7. Вполне ли дисциплинирован?

8. Умеет ли организовать себя в работе?

9. Достаточно ли при этом внимателен, целеустремлен и настойчив?

10. Отвечает ли работоспособность ребенка предъявляемым школой требованиям?

11. Достаточно ли контактен, доверчив ученик, легко ли откликается на воспитательные воздействия?

12. Хорошо ли складываются его отношения с другими детьми в классе?

13. Нуждается ли ребенок в дополнительной индивидуальной помощи?

14. Легко ли откликается на помощь?

Уровень школьной мотивации оценивался нами с помощью специальных вопросов (методика Р.В. Овчаровой), предложенных ребятам (см. приложение 3). Полученные ответы оценивались от 0 до 3 баллов (отрицательный ответ – 0 баллов, нейтральный – 1, положительный – 3 балла). Учащиеся, набравшие 25–30 баллов, характеризуются высоким уровнем адаптации, 20–24 балла характерны для средней нормы, 15–19 баллов указывают на внешнюю мотивацию, 10–14 баллов свидетельствуют о низкой школьной мотивации и ниже 10 баллов – о негативном отношении к школе, школьной неуспешности [123, с. 24-25].

Оценивать уровень школьной мотивации также можно и с помощью детских рисунков. В данном случае учащимся предлагается сделать рисунки на тему «Что мне нравится в школе». Несоответствие рисунков детей заданной теме указывает на:

а) *мотивационную незрелость* ребенка, отсутствие у него школьной мотивации и преобладание других, чаще всего игровых мотивов (в этом случае дети рисуют машины, игрушки, военные действия, узоры и прочее);

б) *детский негативизм*, такое поведение свойственно детям с завышенным уровнем притязаний и трудностями приспособления к школьным требова-

ниям (ребенок упорно отказывается рисовать на школьную тему и рисует то, что он лучше всего умеет и любит рисовать);

в) *непонимание и неверное истолкование задачи*, чаще всего это свойственно учащимся с задержкой психического развития (дети ничего не рисуют или копируют у других детей сюжеты, не имеющие отношения к данной теме). Такие ситуации оцениваются 0 баллов.

При соответствии рисунков заданной теме учитывается их сюжет:

а) учебные ситуации в рисунках детей свидетельствуют о высокой школьной мотивации, учебной активности и наличии у школьников познавательных мотивов (30 баллов);

б) ситуации неучебного характера с внешними школьными атрибутами свойственны рисункам детей с положительным отношением к школе по внешней мотивации (20 баллов);

в) рисунки с игровыми ситуациями в школе свойственны детям с положительным отношением к учебе, но с преобладанием игровой мотивации (10 баллов).

Для определения межличностных отношений в коллективе, статуса каждого ребенка в классе совместно со школьным психологом проводилось социометрическое обследование учащихся первых классов по методике Г.А. Карповой [74]. Данная методика направлена на выявление следующих показателей:

1. Социометрический статус ребенка в школьном коллективе («звезды», «предпочитаемые», «принятые», «отвергнутые»).

Высокий статус ребенка является благоприятным фактором развития личности, поскольку его признают сверстники, окружающие дают ему положительную оценку, формирующую, в свою очередь, положительную оценку у самого ребенка. Интенсивность личностных контактов обеспечивает эмоциональную насыщенность жизни ребенка в данном коллективе. Низкий статус учащегося тормозит или делает противоречивым развитие личности. Ребенок лишен внимания, признания и эмоциональной теплоты, что отрицательно сказывается на формировании внутреннего мира ребенка: складывается не-

адекватная самооценка, повышается тревожность, формируется конфликтный или отчужденный стиль отношений с окружающими.

2. Удовлетворенность в общении.

Неудовлетворенность или низкая удовлетворенность приводит к повышению фрустрации (сильным негативным переживаниям), конфликтности в поведении, неуверенности ребенка в себе; тормозит формирование у него адекватного стиля поведения с окружающим миром, что ведет к отчуждению или критическому отношению к классу и учебе.

3. Социовалентность.

Готовность ребенка включиться в систему взаимоотношений в классе, показатель привлекательности личностного потенциала класса для него.

4. Уровень сплоченности.

Показатель психологической совместимости учащихся в классе, интенсивности личных контактов.

Чрезвычайно важным объектом изучения для педагога является сама учебная деятельность школьников, ее характер и особенности, влияющие на результаты. Практика свидетельствует, чтобы каждый ребенок учился оптимально, достигая максимально возможных для него на данном отрезке обучения результатов, разными, а неодинаковыми для всех, должны быть и сами условия обучения (психолого-дидактические). Такая возможность обеспечивается как самим характером учебных задач, так и определенным способом организации деятельности учащихся в ходе решения этих задач. В нашем случае таким условием организации учебной деятельности являлись разноуровневые музыкальные задания, позволяющие ребенку самостоятельно выбирать сложность выполняемого задания, его форму воплощения в предпочитаемых видах музыкальной деятельности. Данные задания предполагали репродуктивный, частично-поисковый и творческий характер их выполнения. При разработке заданий учитывалось, что они должны были:

а) способствовать освоению конкретного знания и формированию определенных умений учащихся;

- б) быть привлекательными для школьников;
- в) по возможности включать разнообразные виды музыкальной деятельности и высокохудожественный музыкальный материал;
- г) содействовать реализации музыкальных и творческих способностей каждого ученика.

Степень проявления познавательной активности измерялась нами по трехбалльной системе (от 1 до 3) по следующему принципу.

«1» балл соответствовал низкой степени активности, когда учащийся выбирал и выполнял задание репродуктивного характера под «нажимом» учителя;

«2» балла – когда первоклассник был активен, но делал выбор задания репродуктивного или частично-поискового характера; выполнял его самостоятельно (или с частичной помощью педагога);

«3» балла учащийся получал, если он был активен при выполнении любого типа задания и предпочитал задания творческого характера, которые выполнял самостоятельно.

Все результаты заносились в специальные карточки-схемы. На основании качественно-количественных показателей проводилась классификация учащихся по уровню их познавательной активности.

Рассмотрим задания, которые применялись не только в контрольных срезах в начале учебного года и в конце первого полугодия, но и являлись обычными в текущем обучающем процессе. При выполнении данных заданий первоклассник мог выбрать один из вариантов: а) облегченный вариант (репродуктивное задание), б) задание средней трудности (частично-поисковое), в) задание повышенной сложности (творческое).

Задание 1.

а) прослушать мелодию знакомой песни (в исполнении учителя или другого ученика), повторить ее голосом или нарисовать направление ее движения в воздухе, пропевая мелодию про себя;

б) сочинить разные варианты окончания предложенной музыкальной фразы из знакомой песни;

- в) слова данной песни «положить» на свой мотив.

Задание 2.

- а) послушать музыку, подобрать слова, передающие характер, настроение данного произведения;
- б) назвать знакомые музыкальные произведения близкие по характеру, настроению прослушанной музыке;
- в) подобрать стихотворные строки (из программных произведений по чтению) близкие по характеру, настроению музыке.

Задание 3.

- а) угадать по ритмическому рисунку название музыкального произведения;
- б) прохлопать ритмический рисунок предложенного (хорошо знакомого) музыкального отрывка;
- в) придумать инструментальное музыкальное сопровождение на одном из детских музыкальных инструментов;

Дополнительный вариант данного задания:

- а) прохлопать ритм заданного словосочетания;
- б) подобрать для музыкального отрывка музыкально-ритмическое сопровождение на простейшем музыкальном инструменте (барабан, бубен, металлофон, сосуд с водой);
- в) передать ритмический мотив данного словосочетания на выбранном самостоятельно музыкально-ритмическом инструменте, звучание которого отражает его эмоционально-образное содержание (веселая ворона, бравый солдат, медведь-топтыгин и др.).

Задание 4.

- а) во время слушания музыкального произведения через жест, движение (низкие звуки – движение ногами, высокие звуки – кисти рук) показать высоту (регистр) музыкальных звуков или тембр инструмента –имитация игры на том или ином музыкальном инструменте;
- б) слушая музыку, подобрать движения (корпусом тела, жестами рук) передающие настроение, характер музыкального произведения;

- в) через движение, жест передать образ данного музыкального отрывка.

Задание 5.

- а) придумать рассказ от лица: марша, песни, танца, характерного героя;
- б) выбрать предложение из придуманного рассказа, передающее характер, главную характеристику «героя»; на него сочинить мелодию в характере марша, польки, колыбельной и т. д.;
- в) сочинить «музыкальный рассказ» и исполнить его на простейшем музыкальном инструменте.

Задание 6.

- а) из изобразительного ряда выбрать репродукцию наиболее близкую по содержанию или настроению к звучащему музыкальному отрывку;
- б) подобрать цветовую палитру (из предложенных педагогом красок), отражающую настроение музыки;
- в) с помощью красок нарисовать музыку – передать в цветовом решении характер, темп, динамику музыкального произведения.

Критериями, по которым оценивалось выполнение разноуровневых заданий, являлись:

- количество и сложность заданий, которые выбирал ученик для выполнения;
- выразительность исполнения;
- наличие творческих элементов в представляемых работах.

Необходимое условие для успешной адаптации первоклассников к школе – создание у них психофизиологического и социопсихологического комфорта. Как указывает Г.А. Карпова: «Сам акт восприятия учебной информации в состоянии эмоционального комфорта... становится более богатым, объемным, впечатляющим. Переход знаний во внутренний мир личности (интериоризация) невозможен без их эмоционального переживания, пристрастного осмысления.

< > Интеллектуальные чувства (удивление, радость открытия, озарения-инсайта, ощущение тайны) являются важной психологической составляющей познавательного интереса. < > Положительное эмоциональное самочувствие, комфорт, ярко окрашенные эмоции стимулируют положительное отношение к

предмету изучения даже у детей со сниженными познавательными потребностями и резко повышают восприимчивость мозга к учебной информации» [73, с. 6]. Поэтому для точного и глубокого анализа эмоционального самочувствия ребенка нами использовалась модификация методики А.Н. Лутошкина. При помощи данной методики мы выявляли наличие позитивного отношения к учению, к одноклассникам, к предмету «Музыка» (см. приложение 6). Например, ребятам на уроках музыки предлагалось выполнить следующие задания:

- нарисовать свое настроение: выразить цветом с каким настроением они идут в школу, и с каким настроением заканчивают занятия;

- сделать цветовое обозначение напротив каждого учебного предмета из предложенного списка в зависимости от субъективного отношения к его содержанию, форме преподавания и т. д.;

- напротив имени каждого ученика своего класса (список учащихся предлагается учителем) сделать цветовое обозначение в зависимости от отношения к этому человеку.

Цвета и их значение при выполнении этих заданий задаются педагогом заранее. Например, красный цвет – восторженное, радостное отношение (настроение); желтый – приятное, светлое; зеленый – спокойное; синий – грустное; фиолетовый – тревожное, беспокойное; черный – крайне негативное.

Использование таких методик, как опросники, выбор цветовых сочетаний, пиктограммы, рисуночные тесты (которые, кроме опросников, относятся к так называемым проективным методам), для определения психологических качеств, психоэмоциональных состояний и отношений ребенка к другим людям, по мнению ряда исследователей (Е.Ю. Артемьева, Н.И. Непомнящая, В.В. Сорокина, и др.), являются наиболее эффективными для детей семилетнего возраста, поскольку уровень развития речи детей и степень развития их рефлексивных способностей не позволяют им развернуто сообщать о собственных переживаниях. Поэтому именно в косвенных методиках – в рисунках, в выборе цвета и т. п. раскрываются их наиболее глубинные эмоциональные состояния.

Отбор методик для выявления типов личности (индивидуальные черты личности) первоклассников (интроверт, экстраверт) обосновывался следующими причинами. Известно, что дети шести-семилетнего возраста, попадая в незнакомую ситуацию общения с ними, в новый коллектив, неохотно отвечают на вопросы. Более охотно дети рисуют. Изобразительная деятельность – это один из любимых видов деятельности детей этого возраста. В процессе творчества ребенок чувствует себя более раскрепощено, свободно. Исходя из этого, для измерения индивидуальных, психологических и эмоциональных особенностей ребенка был взят рисуночный тест Бака и Хэммера «Дом – дерево – человек», адаптированный к условиям школы с углубленным изучением музыкально-эстетических дисциплин. С помощью этого теста была выявлена принадлежность ребенка к интровертам или экстравертам.

Первоклассникам предлагалось на листе бумаги, положенном перед ним горизонтально, нарисовать дом, дерево (любое кроме ели) и человека. При анализе полученных рисунков нами оценивались:

- величина окон и дверей;
- форма дерева;
- фигура человека.

По мнению Бака и Хэммера, если изображены большие окна и дверь (особенно раскрытые), то это признак стремления к широким контактам. Такие рисунки характерны для экстравертов – детей, готовых к общению с другими людьми. Напротив, особенно маленькие окна и двери типичны для интровертных детей.

Наиболее богатую информацию для определения типа личности у детей дает изображение ветвей дерева. Широко расходящееся в стороны ветки (широкая крона) обычно свидетельствует об экстравертности, направленности ребенка на общение. Изображение узкой кроны (например, как у пирамидального тополя) характерно для интровертных детей с низкой потребностью в общении или опасаящихся общения.

Показателем интровертности или экстравертности служит и поза, изображенного ребенком человека. Интровертная поза – руки прижаты к телу или

сведены вместе (так, что они оказываются внутри контура тела), ноги поставлены близко одна к другой. Экстравертная поза – руки и ноги широко расставлены. Для интровертов характерно изображение длинной, вытянутой вверх фигуры, для экстравертов – широкой, округлой фигуры человека.

Для определения психоэмоционального состояния первоклассников применялись три теста – рисуночный тест Ф. Гуденафа «Рисунок человека», тест-опросник Филлипса и цветовой тест М. Люшера. Данные методики были выбраны потому, что в них использовались вербальный отчет ребенка (опросник Филлипса), рисунок ребенка (рисуночный тест Ф. Гуденафа) и цветовое выражение своего состояния (тест М. Люшера).

По тесту Ф. Гуденафа детям было дано следующее задание: нарисовать фигуру человека. Рисунки детей оценивались по четырем уровням.

4 уровень (высокий) – в рисунке ребенка наблюдаются лишь незначительные самоисправления, которые не ведут к реальному улучшению результата. Исправления могут вноситься со стиранием прежних линий или без стирания (в последнем случае вместо одной линии появляется несколько). Все это, по мнению, Ф. Гуденафа, является показателем низкого уровня тревожности и отсутствием у ребенка чувства страха. (4 балла).

3 уровень (средний) – линия рисунка состоит из отдельных мелких штрихов, так как ребенок опасается, что если он проведет ее сразу (одним движением), то она может пойти не туда, куда нужно. Для тревожных детей типична штриховка всего рисунка или какой-либо его части. Данный показатель свидетельствует, что уровень страха минимальный, а уровень тревожности низкий. (3 балла).

2 уровень (относительно низкий) – на рисунке можно увидеть штриховку сильным нажимом, изображение глаз сильно преувеличенного размера, особенно характерно зачеркивание (штриховка сильным нажимом) радужки или всего глаза. В этом случае можно предположить, что у ребенка имеются какие-либо страхи. (2 балла).

1 уровень (низкий) – для этого рисунка характерна размашистая, небрежная штриховка. Типично резкое увеличение размеров рисунка, так что он занима-

ет практически весь лист (иногда и не помещается на листе). По мнению Ф. Гуденафа, это показатель острой тревоги и частого проявления страха. (1балл).

Данные, полученные в ходе тестирования, позволяют говорить о том, что негативные состояния тревожности и страха испытывают больше дети-интроверты, чем дети-экстраверты.

Тест-опросник Филипса позволяет первокласснику выразить свое эмоциональное состояние вербально в ответах на 17 вопросов, которые зачитываются ребенку. На каждый вопрос ему требуется ответить «да» или «нет». (Используемые при опросе ребенка вопросы и ответы даны в приложении 7).

При цветовом тесте М. Люшера учащимся предлагается выбрать определенный цвет (для этого используются цветные квадраты) для характеристики своего состояния. Каждый ребенок должен выбирать по три цветных квадрата. Эти задания выполняются учащимися трижды: после уроков – в процессе занятий в группе продленного дня, после второго и четвертого уроков. Выполнение задания оценивается следующим образом.

Если в шести случаях из девяти первоклассник (в трех заданиях – в группе продленного дня, после второго урока и после окончания уроков) выбирает такие цвета, как серый, черный, фиолетовый и желтый, то, в соответствии с интерпретацией М. Люшера, это свидетельствует о его неудовлетворенных потребностях и серьезных эмоциональных проблемах. Данный уровень являлся **низким** и оценивался 1 баллом.

Когда ребенок выбирал в трех заданиях выше указанные цвета в четырех-пяти случаях из девяти, то уровень определялся как **достаточно низкий**. (2 балла).

Среднему уровню соответствовал выбор указанных цветовых карточек в трех случаях из девяти. (3 балла).

Высокому уровню соответствовал выбор первоклассником указанных цветовых карточек в одном-двух случаях из девяти. (4 балла).

Для выявления степени успешности вхождения первоклассников в процесс общения со сверстниками и учителями использовались тест А.Р. Лурии

«Пиктограмма» и тест И. Амена «Опрос по рисунку», а также уже указанный тест-опросник Филлипса.

С помощью теста А.Р. Лурии «Пиктограмма» выявлялся уровень потребности ребенка в общении со сверстниками и учителем. Для этого ему давалось задание: сделать к прочитанному слову или словосочетанию простой рисунок, который в дальнейшем бы напомнил это слово или словосочетание. После того как рисунок был закончен, лист с ним убирался. Ребенку предлагались следующие слова и словосочетания:

Веселый праздник

Вкусный ужин

Дружба

Семья

Обман

Болезнь

Работы детей оценивались следующим образом:

4 уровень (высокий) – уровень высокой потребности в общении. Ребенок рисует большое количество персонажей, которые выявляются во всех картинках. Это учитель, он сам, его родные, его друзья. Выполненная творческая работа оценивалась 4 баллами.

3 уровень (средний) – уровень относительно высокой потребности в общении, характеризуется также большим количеством людей, но более ограниченным, чем у детей с высоким уровнем. Это в основном его родственники. Ребенок редко рисует одноклассников и учителя. Выполненная творческая работа оценивалась 3 баллами.

2 уровень (относительно низкий) – уровень недостаточной потребности в общении. Ребенок этого уровня заменяет в рисунке людей на животных. Он только рисует одного человека – кого-то из родственников. Выполненная творческая работа такого плана оценивалась 2 баллами.

1 уровень (низкий) – уровень серьезных проблем в общении, нежелание ребенка общаться с другими людьми. Полное отсутствие людей на рисунке гово-

рит о низкой потребности в общении. В основном на рисунках какие-то животные и объекты природы. Выполненная творческая работа оценивалась 1 баллом.

Тест «Опрос по рисунку» И. Амена является проектировочным. Он помогает определить состояние готовности первоклассников к общению со сверстниками и учителем. Отдельно мальчикам и отдельно девочкам предлагается придумать ответы на вопросы по предлагаемым картинкам, на которых дети нарисованы без лиц.

Первый рисунок. Дети идут в школу, но два мальчика идут вместе, а один отдельно от них. Один ребенок находится в окне дома.

Второй рисунок. На ней стоит группа детей. Они находятся рядом с учительницей, которая сидит за столом. Один ребенок уходит из класса.

На третьем рисунке изображена без лица женская фигура, рядом на окне цветы в горшках, около цветов стоит ребенок.

Такие рисунки были даны отдельно девочкам и мальчикам. Девочки проектировали свое состояние на фигуры девочек, нарисованные без лица Мальчики – наоборот.

Данные рисунки были выбраны для того, чтобы ребенок проектировал свое состояние на изображенные фигуры детей. Ребенку предлагалось определить настроение людей на каждом рисунке. Первый вопрос: «Какое у девочки (мальчика) лицо на этом рисунке?» являлся тренировочным, ничего не определяющим, но настраивающим ребенка на ответ. Затем шли основные вопросы по рисункам.

Рисунок № 1. – *Каким бы из этих мальчиков (девонек) ты хотел бы быть?* Ребенку предлагается 4 варианта ответа, соответственно 4 уровням готовности к общению.

- 1 уровень (низкий) – «я один» – 1 балл;
- 2 уровень (относительно низкий) – «я ухожу» – 2 балла;
- 3 уровень (средний) – «я догоняю» – 3 балла;
- 4 уровень (высокий) – «я зову» – 4 балла.

Рисунок № 2. – Где хочешь быть ты ?

Ребенку предлагается 4 варианта ответа, которым присваивается уровневая принадлежность:

- 1 уровень (низкий) – «меня здесь нет» – 1 балл;
- 2 уровень (относительно низкий) – «я уйду» – 2 балла;
- 3 уровень (средний) – «я один» – 3 балла
- 4 уровень (высокий) – «мы вместе» – 4 балла.

Рисунок № 3. – Что, по-твоему, делает учительница?

Ребенку предлагается 4 варианта ответа, которым присваивается уровневая принадлежность:

- 1 уровень (низкий) – «учитель ругает» – 1 балл;
- 2 уровень (относительно низкий) – «заставляет с криком полить цветы» – 2 балла;
- 3 уровень (средний) – «просит полить цветы» – 3 балла;
- 4 уровень (высокий) – «хвалит» – 4 балла.

Тендерный аспект предъявления рисунков был выбран не случайно. Психологами установлено, что девочки более предрасположены к общению со сверстниками, чем мальчики. И, действительно, полученные результаты у девочек были выше, чем у мальчиков.

Экспериментальная проверка возможностей музыкальной деятельности в адаптации первоклассников к школьным условиям посредством предлагаемых методик и технологий обучения на уроках музыки и других учебных и музыкальных дисциплинах, а также в процессе внеклассных музыкальных занятий осуществлялась в общеобразовательных школах №№ 47, 176 и в школах с углубленным изучением дисциплин музыкально-эстетического цикла №№ 32, 59 г. Екатеринбурга в течение 2000–2006 годов. В эксперименте приняли участие более 400 первоклассников.

Результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы, проведенной с помощью методик, представленных в предыдущем параграфе, показали, что большинству учащихся (53,5%) «учиться в школе скорее нравит-

ся, чем не нравится». Около трети опрошенных школьников (38,5%) выказали неопределенное отношение к учебному процессу, а оставшиеся (8%) – негативное отношение к школе. Общий индекс удовлетворенности (И. У.) занятиями в школе у первоклассников составил + 0,5.

Опрос учащихся также показал, что им нравятся все уроки, входящие в учебный план первого класса. Особенно для первоклассников привлекательными являются следующие учебные предметы: риторика, окружающий мир, математика, музыка, изобразительное искусство и художественный труд.

На вопрос «Почему нравятся данные предметы?» были получены такие ответы: «Интересный предмет», «Здесь я узнаю много нового», «Люблю выполнять интересные задания учителя», «На данном предмете мне легко и интересно». Ответы негативного характера, выражающие отношение школьников к учебным предметам были следующие: «Не нравится предмет», «Скучно», «Не нравятся письменные задания».

При обработке «карточек-портфелей» с ежедневным набором учебников и папок по любимым учебным дисциплинам были получены результаты аналогичные результатам опроса детей. Мы обратили внимание на тот факт, что первоклассники, которые не смогли определить свое отношение к учебе и школе в целом, также испытывали затруднения и при выборе любимого учебного предмета.

Аналогичным способом определялось отношение первоклассников к урокам музыки и различным видам музыкальной деятельности. На вопрос: «Нравятся ли тебе уроки музыки? Если нравятся то чем?», большинство первоклассников (72%) ответили, что «уроки музыки очень нравятся», 22% респондентов – «урок музыки скорее нравится, чем не нравится»; а 6% – «что испытывают неопределенное отношение к предмету». Общий индекс удовлетворенности (И. У.) уроками музыки у первоклассников составил +0,828. При этом положительное отношение к музыкальным занятиям опрашиваемые объясняли по-разному: 44% – потому, что «нравятся все виды деятельности на уроке музыки», 20% – потому, что «любят петь песни», 17% – привлекают музыкальные игры, 19% – испытывают радость от общения с педагогом.

Предмет «музыка» также попал в «карточку-портфель» с ежедневным набором учебников и папок по любимым учебным дисциплинам первоклассника у 82,5% опрошиваемых и был окрашен в любимый цвет, что свидетельствовало о позитивном эмоциональном состоянии детей на занятиях.

Для получения информации о предпочитаемых первоклассниками видов музыкальной деятельности им были предложены вопросы противоположного значения: что нравится на занятиях и что не нравится на занятиях. Результаты обработки полученных ответов даны в таблице 1.

Таблица 1

Виды музыкальной деятельности	Коэффициент значимости (К. 3.) по каждой паре ответов
1. Разучивать и исполнять песни	+0,814
2. Слушать музыку и беседовать о ней	+0,548
3. Играть на музыкальных инструментах	+0,703
4. Сочинять музыку	+0,423
5. Играть в музыкально-ритмические игры	+0,674
6. Исполнять музыку в лицах	+0,551
7. Дирижировать	+0,379
8. Передавать характер музыки через движение	+0,664

Полученные результаты показывают, что первоклассникам нравятся все виды музыкальной деятельности, но наиболее предпочтительными для них являются пение, игра на детских музыкальных инструментах (музицирование), музыкально-ритмические движения. Из таблицы видно, что именно певческая деятельность является наиболее привлекательной для детей.

Результаты опроса и анкетирования педагогов и родителей подтвердили факт положительного отношения к школе у большинства первоклассников. Из полученных ответов видно, что около 55% детей быстро адаптируются к условиям школы, 30% имеют затруднения в эмоциональной сфере – испытывают тревожность и страхи. Свыше 50% первоклассников просят родителей оказать по-

мощь в подготовке домашних заданий, а 25% учащихся испытывают затруднения в установлении контактов со сверстниками. Большинство родителей отмечают некоторую усталость детей от занятий в школе даже в начале учебного года.

Констатирующий этап опытно-экспериментальной работы позволил сделать следующие выводы:

1. Большинство первоклассников имеет позитивное отношение к обучению в школе.
2. Более половины первоклассников имеют высокий уровень адаптации к школьным условиям, что объясняется их уровнем готовности к обучению.
3. Причинами низкой степени школьной адаптации первоклассников является несоответствие биологического возраста детей паспортному, т. е. многие системы их организма не достигают своей физиологической готовности к моменту обучения в школе.
4. Низкий уровень адаптации первоклассников к школе проявляется в познавательной и интеллектуальной пассивности, в отсутствии интереса к учебе, низком уровне самостоятельности, нарушениях речи, эмоционально-волевой сферы, эмоциональной неустойчивости.
5. У большинства первоклассников наблюдается интерес к музыкальным занятиям, на которых они отдают предпочтение активным видам музыкальной деятельности и, в первую очередь, пению.
6. Наибольший психоэмоциональный и физический комфорт учащиеся первых классов испытывают на предметах художественно-эстетического цикла.

Обработка результатов ответов респондентов по всем указанным выше заданиям позволила сделать вывод о степени первичной адаптации первоклассников к школьным условиям, и показала, что в выбранных нами экспериментальных классах процент адаптированных детей к школе оказался несколько ниже (59%), чем в контрольных классах (62%). Полученные данные легли в основу формирующего этапа опытно-экспериментальной работы, целью которого была апробация содержания, видов и форм музыкальной деятельности, способствующих успешной адаптации первоклассников к обучению в школе.

Во время формирующего (обучающего) этапа опытно-экспериментальной работы проводимые наблюдения за детьми в различных ситуациях школьной жизни – на уроках, переменах, в свободном общении с взрослыми и сверстниками, во время внеклассных мероприятий; анкетирование родителей и учителей (по методике Р.С. Немова); опросы самих учащихся позволяли фиксировать особенности развития, поведения каждого ребенка, степень его заинтересованности в школьной деятельности и активности на уроках, понять взаимоотношения первоклассников с окружающими людьми, оценить их коммуникативные качества. Социометрическое исследование, проводимое совместно со школьным психологом, позволяло определить статус каждого ребенка в классе («звезда», «предпочитаемый», «принятый», «изолированный», «отвергнутый»).

В течение первой и второй четверти на всех уроках для определения отношения учащихся к учебным предметам и их психофизического состояния применялись методики эмоционально-цветовых ассоциаций для фиксации изменений эмоционального, физического и психологического состояний учащихся на начальном и конечном этапе занятия.

Психофизиологический и социопсихологический комфорт как состояние первоклассника есть «не только результат педагогических действий, но и результат собственных усилий каждого ребенка», что, как указывает Н.Н. Бугаева, «особенно важно для его самоактуализации, самореализации, самоутверждения» [39, с. 15]. Поэтому в организации всех видов музыкальной деятельности, как на уроках музыки, так и на переменах, на занятиях «музыкальных гостиных» (общеобразовательные школы), а также на занятиях по хоровому классу, сольфеджио, музыкальному инструменту (школы с углубленным изучением предметов музыкально-эстетического цикла) внимание каждого первоклассника нацеливалось на его субъектную позицию по обеспечению комфорта в своей образовательной деятельности. Для этого в общеобразовательных школах на уроках музыки использовались разноуровневые творческо-поисковые задания; в «музыкальные зарядки» и «музыкальные паузы» на других учебных предметах включались полубившиеся первоклассникам песни и

музыкальные игры, выученные ранее на уроках музыки; содержательная сторона «музыкальных гостиных» определялась с учетом интересов и потребностей детей. В школах с углубленным изучением предметов музыкально-эстетического цикла на всех видах музыкальных занятий широко применялись различные форумы певческой деятельности детей (индивидуальные, групповые, коллективные), а также вокальные игры и театрализации. На переменах создание благоприятной звуковой среды обеспечивалось звучанием вокальной музыки (в женском или детском исполнении).

Обработка полученных данных контрольного этапа опытно-экспериментальной работы показала, что в результате проводимой нами работы по введению в учебный процесс первоклассников значительного количества разнообразных видов музыкальной деятельности число детей в экспериментальном классе с высоким уровнем адаптации каждый год повышалось на 20–26%, в то время как в контрольном классе только на 15–18%. Результаты ежегодных итоговых диагностических срезов, проводимых совместно со школьным психологом, показали положительную динамику в адаптации первоклассников к школе, как в экспериментальных, так и в контрольных классах. Однако, повторная диагностика школьной мотивации учащихся контрольного класса ежегодно фиксировала появление негативного характера в их отношении к обучению в школе. Причиной подобного факта, по нашему мнению, а также, по мнению школьного психолога и врача, явились физическая и умственная перегрузки учащихся.

Таким образом, проведенная опытно-экспериментальная работа при единой направленности всех этапов показала следующее: реализация педагогических возможностей различных видов музыкальной деятельности, в том числе и пения, способствует успешной адаптации первоклассников к школьным условиям.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема адаптации первоклассников к обучению в школе является актуальной для современного образования. Привыкание вчерашних дошкольников к новым условиям представляет собой многосоставное явление (адаптивное поведение, адаптивное состояние, адаптивная деятельность), результативность которого обусловлена комфортным психофизическим состоянием учащихся, их активностью и коммуникабельностью в учебном процессе. Будучи сложным и трудным для них процессом приспособления к новым социальным условиям и новому виду деятельности, адаптация требует от детей больших эмоциональных и психологических затрат. Поэтому основная задача школы на данном этапе – поиск здоровьесберегающих технологий обучения, позволяющих избежать нервных, психических, физических перегрузок ребенка в адаптационный период.

Процесс адаптации первоклассников к школе в значительной степени детерминируется условиями, в которых он осуществляется, а эффективность его определяется следующими показателями: социометрическим статусом ребенка в коллективе, познавательной активностью, уровнем развития интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер, самооценки, мотивационной стороны личности. Критериями адаптации первоклассников к школьным условиям являются: адаптивное поведение (принятие школьных норм и правил, выполнение школьного режима, отношение к учителям и одноклассникам, социометрический статус в коллективе), адаптивное состояние (позиция «Я – ученик», работоспособность, позитивная эмоциональная устойчивость, социопсихологический комфорт, адекватная самооценка), адаптивная деятельность (мотивация к учению, познавательная активность, самостоятельность, общение с учителями и одноклассниками).

Процесс адаптации первоклассников к школе средствами музыкальной деятельности основывается на принципах адаптивности системы образования к особенностям развития и уровням подготовки обучающихся и использовании личностно ориентированных технологий в учебном процессе.

Педагогическое воздействие активных видов музыкальной деятельности на адаптацию первоклассников к школьным условиям, подкрепленное гедонистической сущностью музыкального искусства, обеспечивается ее представлением в учебно-воспитательном процессе: уроком музыки, основанном на технологии встречных усилий; валеологическим компонентом содержания занятий на других учебных дисциплинах («музыкальные зарядки», «музыкальные паузы», «музыка для релаксации»); совместными формами внеклассной музыкальной работы и семейного музыкального воспитания («музыкальная гостиная»). Данные формы музыкальной деятельности придают процессу адаптации более динамичный характер, так как стимулируют познавательную, речевую, двигательную и коммуникативную активность детей, создают предпосылки для реализации творческого потенциала личности, обогащают опыт взаимодействия в социуме.

Технология реализации условий использования музыкальной деятельности в адаптации первоклассников к школе должна опираться на принцип встречных усилий, основываться на сонаправленном взаимодействии ученика и учителя, актуализации имеющегося у первоклассника витагенного опыта и предусматривать использование форм, методов и приемов обучения, адекватных природе самого ребенка.

Актуальной проблема адаптации является и для тех учащихся, которые посещают школу с углубленным изучением предметов музыкально-эстетического цикла из-за увеличенной по сравнению с обычной школой нагрузки. Нередко в этих школах у первоклассников период адаптации сопровождается негативными эмоциональными состояниями, негативным отношением к контактам со сверстниками и отсутствием доверительных отношений с учителем. Названные негативные проявления могут быть преодолены при введении в музыкальные занятия (сольфеджио, хоровой класс, урок музыки, музыкальный инструмент) различных видов коллективных и групповых форм певческой деятельности учащихся (певческие игры и театрализации). Применение на всех видах музыкальных занятий указанных форм певческой деятель-

ности первоклассников и включение в процесс пения предпочитаемых ими видов художественной деятельности (рисования, пантомимики, игры на детских музыкальных инструментах) обеспечивает положительное психоэмоциональное состояние детей и приводит к установлению позитивных взаимоотношений между учащимися и доверительных отношений с учителем. Создание благоприятной звуковой среды на переменах, когда первоклассники слушают вокальные произведения и по желанию подпевают солистам, вызывает у детей чувства радости и удовольствия.

Включение всех первоклассников школ с углубленным изучением музыкально-эстетических дисциплин в процесс певческой деятельности способствует формированию начальных певческих навыков, что в свою очередь оказывает влияние на психоэмоциональное состояние учащихся: четкая артикуляция стимулирует появление активности; длинный выдох, приводящий к протяженному звуковедению, – появление резонансных явлений, вызывающих приподнятое настроение у поющих.

Трудности в адаптации к школе, возникающие у первоклассников, являются основанием для возникновения отклонений в формировании личности и представляют собой серьезную педагогическую проблему, требующую новых путей ее решения на всех учебных дисциплинах. Испытываемый первоклассниками в первые дни обучения в школе эмоциональный и телесный комфорт при включении в учебный процесс различных видов музыкальной деятельности и, в первую очередь пения, является в дальнейшем основой их физического и психического здоровья, доброжелательного отношения к окружающему миру, взрослым и одноклассникам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллин, Э. Б. Теория музыкального образования [Текст] / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – М. : Академия, 2004. – 336 с.
2. Агаджанян, Н. А. Адаптация и резервы организма [Текст] / Н. А. Агаджанян. – М. : Физкультура и спорт, 1983. – 176 с.
3. Айсмонтас, Б. Б. Педагогическая психология [Текст] : схемы и тесты / Б. Б. Айсмонтас. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 208 с.
4. Адаптация организма учащихся к учебной и физической нагрузкам [Текст] / под ред. А. Г. Хрипковой, М. В. Антроповой ; Науч.-исслед. ин-т физиологии детей и подростков АПН СССР. – М. : Педагогика, 1982. – 240 с.
5. Александровская, Э. М. Психологическое сопровождение школьников [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. Заведений / Э. М. Александровская, Н. И. Кокурина, Н. В. Куренкова. – М. : Академия, 2002. – 208 с.
6. Александровский, Ю. А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация [Текст] / Ю. А. Александровский. – М. : Наука, 1971. – 126 с.
7. Алексеева, Т. Ю. Музыкальное искусство как педагогическое средство коррекции эмоциональной дезадаптации у младших школьников [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. Ю. Алексеева ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 1998. – 21 с.
8. Алиев, Ю. Б. Методика музыкального воспитания детей от детского сада – к начальной школе [Текст] / Ю. Б. Алиев. – Воронеж : МОДЭК, 1998. – 352 с.
9. Алиев, Ю. Б. Музыка и ее воспитательная функция [Текст] / Ю. Б. Алиев // Домашнее воспитание. – 1998. – № 4. – С. 57-61.
10. Алиев, Ю. Б. Пение на уроках музыки [Текст] : метод, пособие для учителей пения общеобразовательных школ / Ю. Б. Алиев. – М. : Просвещение, 1978. – 175 с.

11. Алмазов, Б. Н. К оценке психической средовой адаптации трудно-воспитуемых учащихся [Текст] / Б. Н. Алмазов. – Свердловск : Свердл. обл. ИУУ, 1989. – 38с.
12. Андрущенко, Т. Ю. Кризис развития ребенка 7-ми лет: психодиагностическая и коррекционно-развивающая работа психолога [Текст] : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Т. Ю. Андрущенко, Г. М. Шашлова. – М. : «Академия», 2003. – 96 с.
13. Апраксина, О. А. Методика музыкального воспитания в школе [Текст] / О. А. Апраксина. – М. : Просвещение, 1983. – 224 с.
14. Артоболевская, А. Д. Первая встреча с музыкой: из опыта работы педагога-пианиста с детьми дошкольного и младшего школьного возраста [Текст] / А. Д. Артоболевская. – М. : Сов. композитор, 1989. – 103 с.
15. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании [Текст] / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. – М. : Академия, 2001. – 248 с.
16. Асафьев, Б. В. Музыкальная форма как процесс. Кн. 2. Интонация [Текст] / Б. В. Асафьев. – Л. : Музыка, 1971. – 344 с.
17. Барменкова, В. В. Педагогические основы создания культурно-развивающих условий для детей с трудностями в адаптации к школе [Текст] : автореф. дис.... канд. пед. наук / В. В. Барменкова ; Тюмен. гос. пед. ун-т. – Тюмень, 1998. – 24 с.
18. Барсов, Ю. А. Из истории русской вокальной педагогики [Текст] / Ю. А. Барсов // Вопросы вокальной педагогики. – Л. : Музыка, 1982. – Вып. 6. – С. 6-22.
19. Бедерханова, В. П. Педагогическая поддержка индивидуализации ребенка [Текст] / В. П. Бедерханова // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 39-50.
20. Безбородова, Л. А. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях [Текст] / Л. А. Безбородова, Ю. Б. Алиев. – М. : Академия, 2002. – 416 с.

21. Безруких, М. М. Как помочь первокласснику хорошо учиться [Текст] / М. М. Безруких, С. П. Ефимова, С. П. Круглое. – Тула : ООО «Родничок» ; ООО издательство АСТ, 2003. – 188 с.
22. Белкин, А. С. Ситуация успеха. Как ее создать [Текст] / А. С. Белкин. – М. : Просвещение, 1999. – 170 с.
23. Беляева-Экземплярская, С. Н. О психологии восприятия музыки [Текст] / С. Н. Беляева-Экземплярская. – М. : Русский книжник, 1924. – 115 с.
24. Березин Ф. Б., Коломинский Я. Л., Панько Е. А. Психическая и психофизическая адаптация человека [Текст] / Ф. Б. Березин, Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько. – М. : Медицина, 1988. – 268 с.
25. Бернштейн, Н. А. Очерки по физиологии движения и физиологии активности [Текст] / Н. А. Бернштейн. – М. : Медицина, 1996. – 349 с.
26. Битянова, М. Р. Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка [Текст] / М. Р. Битянова. – М. : Образовательный центр «Педагогический поиск», 1996. – 112 с.
27. Битянова, М. Р. Работа психолога в начальной школе [Текст] / М. Р. Битянова, Т. В. Азарова, Е. Л. Афанасьева. – М. : Совершенство, 1998. – 352 с.
28. Благондежина, Л. В. Отношение детей к искусству и его возрастное развитие [Текст] / Л. В. Благондежина // Вопросы психологии. – 1964. – № 1. – С. 96-104.
29. Бодина, Е. А. Воздействие музыки на воспитание личности [Текст] / Е. А. Бодина // Педагогика. – 1992. – № 5- 6. – С. 32-37.
30. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 454 с.
31. Бреслав, Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонение [Текст] / Г. М. Бреслав. – М. : Педагогика, 1990. – 140 с.
32. Брусиловский, Л. С. О музыкотерапии в реадaptации психических больных [Текст] / Л. С. Брусиловский // Труды Ленинградского Научно-

исследовательского психо-неврологического института. – Л., 1969. – Т. 49. – С. 342-349.

33. Бугаева, Н. Н. Субъект-субъектное взаимодействие во внутришкольной среде как средство обеспечения комфорта младших школьников [Текст] : автореф. дис.... канд. пед. наук / Н. Н. Бугаева ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2003. – 20 с.

34. Бугров, В. Г. Педагогическая профилактика психологической напряженности у первоклассников [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / В. Г. Бугров. – Челябинск, 2002. – 128 с.

35. Буторин, Г. Г. Нарушение школьной адаптации у учащихся начальных классов с депривационным вариантом психического дизонтогенеза [Текст] : автореф. дис.... кан. пед. наук / Г. Г. Буторин ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 1998. – 23 с.

36. Вариативность музыкального образования в школах с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла [Текст] : материалы обл. науч.-практ. конф. / отв. ред. В. И. Адищев. – Пермь : ПГПУ, 1998. – 113 с.

37. Венгер, А. Л. Психологическое обследование младших школьников [Текст] / А. Л. Венгер, Г. А. Цукерман. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 160 с.

38. Ветлугина, Н. А. Музыкальное развитие ребенка [Текст] / Н. А. Ветлугина. – М. : Просвещение, 1967. – 415 с.

39. Взаимодействие и интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников [Текст] / под общ. ред. Г. П. Шевченко и Б. П. Юсова. – Луганск, 1990. – 180 с.

40. Вилюнас, В. К. Психологический анализ эмоциональных явлений. Эмоциональная структура личности [Текст] / В. К. Вилюнас // Новые исследования в психологии. – 1974. – № 1. – С. 15-18.

41. Волчегорская, Е. Ю. Расширение границ восприятия музыки [Текст] / Е. Ю. Волчегорская // Музыка в школе. – 2004. – № 3. – С. 31-34.

42. Ворожцова, О. А. Музыка и игра в детской психотерапии [Текст] / О. А. Ворожцова. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2004. – 90 с.

43. Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
44. Выготский, Л. С. Психология искусства [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 479 с.
45. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Смысл: Эксмо, 2003. – 512 с.
46. Вяткин, Б. А., Дорфман Л. Я. Влияние музыки на психомоторику в связи с особенностями нейродинамики [Текст] / Б. А. Вяткин, Л. Я. Дорфман // Вопросы психологии. – 1980. – № 1. – С. 94-100.
47. Гаган, В. Е. Психогенные формы школьной дезадаптации [Текст] / В. Е. Гаган // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 89-95.
48. Ганзен, В. А. Систематика психических состояний человека [Текст] / В. А. Ганзен, В. Н. Брченко // Вестник ЛГУ. – 1991. – Вып. 1. – С. 41-42.
49. Гарбузов, В. И. Практическая психотерапия, или как вернуть ребенку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье [Текст] / В. И. Гарбузов. – СПб. : А.О. «Сфера», 1994. – 160 с.
50. Гин, С. И. Первые дни в школе [Текст] : пособие для учителя первых классов / С. И. Гин, И. Е. Прокопенко. – М. : Вита-Пресс, 2004. – 80 с.
51. Гладкая, С. О формировании певческих навыков на уроках музыки в начальных классах [Текст] / С. Гладкая // Музыкальное воспитание в школе / сост. О. А. Апраксина. – М. : Музыка, 1979. – Вып. 14. – С. 24-31.
52. Глушакова, Т. И. Вокальные упражнения в процессе формирования певческих навыков школьников в хоре [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. И. Глушакова ; МГПИ им. В.И. Ленина. – М., 1982. – 16 с.
53. Голубева, Н. В. Музыкальное воспитание как компонент «лечебной педагогики» в условиях детского реабилитационного учреждения [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Голубева ; Тюмен. гос. ун-т. – Тюмень, 2000. – 21 с.

54. Гранкина, Е. Д. Управление адаптацией учащихся младших классов к обучению в общеобразовательной школе [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. Д. Гранкина. – Курган, 1999. – 24 с.
55. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования [Текст] / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.
56. Демченко, А. Д. Вокальные игры с детьми [Текст] : программно-методическое пособие по постановке певческого и речевого голоса ребенка дошкольника / А. Д. Демченко. – М., 2000. – 71 с.
57. Денеш, З. Этос и аффект: История философской музыкальной эстетики от зарождения до Гегеля [Текст] / З. Денеш. – М. : Прогресс, 1977. – 371 с.
58. Добровольская, Н. Н. Вокальные упражнения в хоре подростков [Текст] / Н. Н. Добровольская. – М. : АПН РСФСР, 1959. – 112 с.
59. Доросинская, А. В. Музыкально-сюжетные игры в воспитательной работе с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи [Текст] / А. В. Доросинская. – Екатеринбург, 1995. – 38 с.
60. Дубровина, И. В. Готовность к школе [Текст] / И. В. Дубровина. – М. : Наука, 1995. – 121 с.
61. Емельянов, В. В. Развитие голоса. Координация и тренинг [Текст] / В. В. Емельянов. – СПб. : Лань, 2000. – 192 с.
62. Жданова, Т. А. Игровой метод в развитии музыкально-просветительских интересов младших школьников в детском хоре [Текст] / Т. А. Жданова // Музыкальное воспитание в школе : сб. ст. / сост. О. А. Апраксина. – М. : Музыка, 1978. – Вып. 13. – С. 37-46.
63. Заваденко, Н. Н. Как понять ребенка: дети с гиперактивностью и дефицитом внимания [Текст] / Н. Н. Заваденко. – М. : Издательский дом «Школа-Пресс», 2001. – 128 с.
64. Заваденко, Н. Н. Школьная дезадаптация: психоневрологическое и нейропсихологическое исследование [Текст] / Н. Н. Заваденко [и др.] // Вопросы психологии. – 1999. – № 4. – С. 21-28.

65. Загвязинский, В. И. Теория обучения: современная интерпретация [Текст] / В. И. Загвязинский. – М. : Академия, 2001. – 192 с.
66. Запорожец, А. В. Изменения моторики ребенка-дошкольника в зависимости от условий и мотивов его деятельности [Текст] / А. В. Запорожец // Известия АПН РСФСР. – 1948. – Вып. 14. – С. 130-162.
67. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2004. – 384 с.
68. Информационный сборник Министерства народного образования РСФСР [Текст] : окт., 1988. – М. : Просвещение, 1989. – № 28. – 34 с.
69. Кабалевский, Д. Б. Педагогические размышления [Текст] : Избранные статьи и доклады / Д. Б. Кабалевский. – М. : Педагогика, 1986. – 192 с.
70. Каган, В. Е. Психогенные формы школьной дезадаптации [Текст] / В. Е. Каган // Вопросы психологии. – 1984. – № 5. – С. 86-89.
71. Каменский, В. О певческих навыках в первых и вторых классах [Текст] / В. О. Каменский // Вопросы певческого воспитания школьников: в помощь учителю пения. – Л.: Музгиз, 1959. – С. 31-52.
72. Карабанова, О. А. Игра в коррекции психического развития ребенка [Текст] : учебное пособие / О. А. Карабанова. – М. : Российское педагогическое агентство, 1997. – 191 с.
73. Карпова, Г. А. Педагогическая диагностика эмоционального самочувствия школьников [Текст] : метод. рекомендации / Г. А. Карпова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 1997. – 31 с.
74. Карпова, Г. А. Педагогическая социометрия ученического коллектива [Текст] : метод. рекомендации / Г. А. Карпова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2002. – 34 с.
75. Карпова, Е. А. Проблема адаптации учащихся и ее экспериментальное исследование [Текст] / Е. А. Карпова, И. Б. Логинова // Психологический вестник : ежеквартальный научно-практический журнал. – Новоуральск, 1999. – Вып. 4. – С. 15-22.

76. Кащенко, В. П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков [Текст] : Книга для учителя / В. П. Кащенко. – М. : Просвещение, 1992. – 223 с.
77. Коломинский, Я. Л. Психология детей шестилетнего возраста [Текст] / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько. – Минск : Універсітэцкае, 1999. – 316 с.
78. Комплект интегрированных полихудожественных программ [Текст]. – М. : МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 148 с.
79. Константинова, С. И. Социально-психологическая адаптация спортсменов высокой квалификации с учетом параметров их индивидуальности [Текст] : автореф. дис.... канд. пед. Наук / С. И. Константинова. – Новосибирск, 2000. – 22 с.
80. Коррекционная педагогика в начальном образовании [Текст] : учебное пособие / Г. Ф. Кумарина, М. Э. Вайнер, Ю. Н. Вьюнкова [и др.] ; под ред. Г. Ф. Кумариной. – М. : Академия, 2003. – 320 с.
81. Коротаева, Е. В. Обучающие технологии в познавательной деятельности школьников / Е. В. Коротаева. – М. : Сентябрь, 2003. – 176 с.
82. Коротаева, Е. В. Педагогические технологии: вопросы теории и практики внедрения [Текст] : учебное пособие / Е. В. Коротаева ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2004. – 224 с.
83. Костина, Л. М. Адаптация первоклассников к школе путем снижения уровня их тревожности [Текст] / Л. М. Костина // Вопросы психологии. – 2004. – № 1. – С. 137-143.
84. Кравцова, Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе [Текст] / Е. Е. Кравцова. – М. : Педагогика, 1991. – 152 с.
85. Кравченко, А. М. Секреты бельканто: книга для начинающих певцов [Текст] / А. М. Кравченко. – М. : Софт Эрго, 1993. – 160 с.
86. Кремлев, Ю. А. О роли разума в восприятии произведений искусства [Текст] / Ю. А. Кремлев. – М. : Музгиз, 1970. – 72 с.

87. Кремлев, Ю. А. Познавательная роль музыки [Текст] / Ю. А. Кремлев. – М. : Музгиз, 1963. – 58 с.
88. Крупенчук, О. И. Стихи для развития речи [Текст] / О. И. Крупенчук. – СПб. : Литература, 2005. – 64 с.
89. Кузнецова, А. В. Взаимосвязь школьной адаптации и творческого мышления младших школьников [Текст] : автореф. дис.... канд. психол. Наук / А. В. Кузнецова. – Сургут, 2005. – 22 с.
90. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека [Текст] / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – М. : «Сфера», 2001. – 464 с.
91. Лебедева, Г. К. Проблема утомляемости и пути сохранения устойчивой работоспособности учащихся на уроках музыки в начальной школе [Текст] : автореф. дис.... канд. пед. наук / Г. К. Лебедева ; МГПИ им. В.И. Ленина. – М., 1981. – 16 с.
92. Левитов, Н. Д. О психологических состояниях человека [Текст] / Н. Д. Левитов. – М. : Просвещение, 1964. – 344 с.
93. Леонтьев, А. Н. Избранные педагогические сочинения [Текст] : в 2-х томах / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – 392 с.
94. Липкое, А. И. Проблемы художественного воздействия: Принципы аттракциона [Текст] / А. И. Липкое. – М. : Наука, 1990. – 240 с.
95. Лиханова, М. В. Эмоционально-осознанное интонирование в вокально-хоровой работе со школьниками [Текст] / М. В. Лиханова // Музыка в школе. – 2003. – №6. – С. 59-62.
96. Лобанова, Т. В. Музыкальная деятельность как педагогическое средство социализации детей-инвалидов [Текст] : автореф. дис.... канд. пед. наук / Т. В. Лобанова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 1995. – 21 с.
97. Лобова, А. Ф. Развитие творческой направленности детей в процессе различных видов музыкальной деятельности [Текст] : монография / А. Ф. Лобова, В. А. Дмитриев ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2002. – 161 с.

98. Лэнгрет, Г. Л. Игровая терапия: искусство отношений [Текст] / Г. Л. Лэнгрет. – М. : Институт практической психологии, 1998. – 368 с.
99. Мазурин, К. Методология пения. Курс педагогики пения [Текст] : руководство для учителей и пособие для учащихся / К. Мазурин. – М. : Изд-во П. Юргенсона, 1903. – 162 с.
100. Максимова, М. В. Психологические условия школьной адаптации (1-3 кл.) [Текст] : автореф. дис.... канд. пед. наук / М. В. Максимова ; МГУ. – М., 1994. – 23 с.
101. Малинина, Е. М. Вокальное воспитание детей [Текст] / Е. М. Малинина. – Л. : Музыка, 1967. – 87 с.
102. Малюков, А. Н. Психология переживания и художественное развитие личности [Текст] / А. Н. Малюков. – Дубна : Издат. центр «Феникс», 1999. – 256 с.
103. Медушевский, В. В. Интонационная форма музыки [Текст] : Исследование / В. В. Медушевский. – М. : Композитор, 1993. – 262 с.
104. Медушевский, В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки [Текст] / В. В. Медушевский. – М. : Музыка, 1976. – 254 с.
105. Менабени, А. Г. Вокально-педагогические знания и умения [Текст] / А. Г. Менабени. – М. : Прометей, 1995. – 121 с.
106. Менабени, А. Г. Методы вокальной работы в школе [Текст] / А. Г. Менабени // Музыкальное воспитание в школе : сб. ст. / сост. О. А. Апраксина. – М. : Музыка, 1976. – Вып. 11. – С. 86-94.
107. Морозов, В. П. Искусство резонансного пения (об основных принципах развития резонансного пения у детей) [Текст] / В. П. Морозов // Музыка в школе. – 2003. – № 2. – С. 31-34.
108. Морозов, В. П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники [Текст] / В. П. Морозов. – М. : Институт психологии, 2002. – 494 с.

109. Музыка 1-8 классы [Текст] : программа / сост. Ю. Б. Алиев [и др.]. – М. : Просвещение, 1993. – 132 с.
110. Музыкальная энциклопедия [Текст]. – М. : Сов. энциклопедия, 1976. – Т. 4. – 974 с.
111. Мухина, В. С. Психология детства и отрочества [Текст] / В. С. Мухина. – М. : Институт практической психологии, 1998. – 488 с.
112. Мухина, В. С. Шестилетний ребенок в школе [Текст] : книга для учителя начальных классов / В. С. Мухина. – М. : Просвещение, 1986. – 144 с.
113. Назайкинский, Е. В. Звуковой мир музыки / Е. В. Назайкинский. – М. : Музыка, 1988. – 254 с.
114. Назарова, Л. Д. Тайные глубины смыслов [Текст] / Л. Д. Назарова // Народное образование. – 2002. – № 6. – С. 42-47.
115. Назарова, Л. Д. Фольклорная и арт-терапия [Текст] / Л. Д. Назарова. – СПб. : «Речь», 2002. – 240 с.
116. Неменский, Б. М. Роль искусств в системе общего образования. Чему и зачем мы учим [Текст] / Б. М. Неменский // Начальная школа. – 2000. – № 1. – С. 3-9.
117. Неменский, Б. М. Эмоционально-образное познание в развитии человека [Текст] / Б. М. Неменский // Вопросы психологии. – 1991. – № 3. – С. 9-16.
118. Немое, Р. С. Психология [Текст] : учеб. для студ. Вузов : в 3 кн. / Р. С. Немое. – М. : ВЛАДОС, 2002. – Кн. 3. – 640 с.
119. Новейший философский словарь [Текст] / сост. А. А. Гришанов. – Минск : «Народная асвета», 1999. – 873 с.
120. Образовательные учреждения Екатеринбурга 2002. Образовательные учреждения, учреждения дополнительного образования, культурные, спортивные и информационные центры [Текст] : справочник / под общ. ред. Т. А. Непомнящей. – Екатеринбург : Дом учителя, 2002. – 82 с.
121. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология [Текст] / Л. Ф. Обухова. – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 442 с.

122. Обучение детей шестилетнего возраста в детском саду и в школе: опыт физиолого-гигиенического исследования [Текст] / под ред. О. А. Лосевой. – М., 1987. – 234 с.
123. Овчарова, Р. В. Практическая психология в начальной школе [Текст] / Р. В. Овчарова. – М. : ТЦ «Сфера», 1996. – 240 с.
124. Овчинникова, Т. Н. К вопросу о воспитании детского певческого голоса в процессе работы с хором [Текст] / Т. Н. Овчинникова // Музыкальное воспитание в школе / сост. О. А. Апраксина. – М. : Музыка, 1972. – Вып. 8. – С. 148-169.
125. Огороднов, Д. Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе [Текст] / Д. Е. Огороднов. – Л. : Музыка, 1972. – 152 с.
126. Олефир, С. И. Развитие психики ребенка младшего школьного возраста в музыкально-творческой деятельности [Текст] / С. И. Олефир // Начальная школа. – 2001. – № 11. – С. 21-25.
127. О приведении в соответствие с действующими санитарными нормами условий обучения и пребывания детей в образовательных учреждениях: Письмо МО РФ от 30.10.2003 № 26/4100-6 [Текст] // Вестник образования России. – 2003. – № 24. – С. 29-36.
128. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии [Текст] / под ред. С. А. Смирнова. – М. : Академия, 2001. – 512 с.
129. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М. : Большая российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
130. Пеня, Т. Г. Программа занятий кружка по эстетическому развитию на основе комплексного взаимодействия искусств для младших школьников [Текст] / Т. Г. Пеня // Основы театральной культуры в школе. – М. : НИИ ХВ АПН СССР, 1988. – С. 66-68.
131. Перова, С. Ю. Особенности работы классного руководителя в классах с расширенным музыкально-эстетическим образованием (начальная школа) [Текст] / С. Ю. Перова // Музыкально-эстетическое образование в социокуль-

турном развитии личности : тез. докл. науч.-практ. конф., 25-26 февр. 1999 г. Екатеринбург / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 1989. – С. 130-131.

132. Петровский, В. А. Психология неадаптивной активности [Текст] / В. А. Петровский. – М. : ТОО «Горбунок», 1992. – 224 с.

133. Петрушин, В. И. Две гипотезы о психофизиологических закономерностях музыкального воспитания [Текст] / В. И. Петрушин // Развитие музыкального слуха, певческого голоса и музыкально-творческих способностей учащихся общеобразовательной школы : Сборник тезисов VI научн. конф., апрель 1982 г. Москва. – М. : НИИ ХВ АПН СССР, 1982. – С. 75-80.

134. Петрушин, В. И. Интеграция музыкальной терапии с ведущими направлениями психологии [Текст] / В. И. Петрушин // Музыка в школе. – 2001. – № 4. – С. 22-28.

135. Петрушин, В. И. Музыкальная психотерапия [Текст] / В. И. Петрушин. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 176 с.

136. Пилипко, Н. В. Здравствуй, школа! Адаптационные занятия с первоклассниками [Текст] / Н. В. Пилипко, Т. В. Громова, М. Ю. Чибисова ; под ред. Н. В. Пилипко. – М. : Перспектива, 2002. – 48 с.

137. Пихенько, И. Н. Педагогическая адаптация первоклассников к обучению в школе [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. Н. Пихенько ; Брянск, гос. ун-т. – Брянск, 2003. – 23 с.

138. Подласый, И. П. Курс лекций по коррекционной педагогике [Текст] / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 240 с.

139. Подласый, И. П. Педагогика начальной школы [Текст] / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 400 с.

140. Прихожан, А. М. Причины, профилактика и преодоление тревожности [Текст] / А. М. Прихожан // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 2. – С. 11-17.

141. Программно-методические материалы. Музыка. Начальная школа [Текст] / сост. Е. О. Яременко. – М. : Дрофа, 2001. – 288 с.

142. Пронина, Т. А. Возможности урока музыки для развития младших школьников в классах коррекционно-развивающего обучения [Текст] / Т. А. Пронина // Музыкальное образование: проблемы, поиски, находки. Вып. 3 : Межвузовский сборник научных трудов. – Чебоксары : Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я.Яковлева, 2002. – С. 155-159.
143. Прохоров, А. О. Психические состояния детей дошкольного возраста [Текст] / А. О. Прохоров, С. В. Велиева // Вопросы психологии. – 2003. – № 5. – С. 56-67.
144. Прохоров, А. О. Особенности психических состояний младших школьников в учебной деятельности [Текст] / А. О. Прохоров, Г. Н. Генинг // Вопросы психологии. – 1998. – № 4. – С. 42-53.
145. Пшенцова, И. Л. Психолого-педагогические условия успешного обучения первоклассников в адаптационный период [Текст] : автореф. дис.... канд. пед. наук / И. Л. Пшенцова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 1999. – 21 с.
146. Ражников, В. Г. Школа настроения – методика развития художественного сознания [Текст] / В. Г. Ражников // Искусство в школе. – 1993. – № 1. – С. 29-32.
147. Развитие детского голоса [Текст] : материалы науч.-практ. конф. по вопросам вокально-хорового воспитания детей, подростков и молодежи. 26-30 марта 1961 г. – М. : АПН РСФСР, 1963. – 344 с.
148. Рахновская, И. В. Вместе: играем, учимся, переживаем [Текст] : пособие для практ. психологов по адаптации первоклассников / И. В. Рахновская. – М. : Школьная Пресса, 2005. – 29 с.
149. Ребенок за роялем: Педагоги-пианисты социалистических стран о фортепианной методике [Текст] : сб. ст. / пер. с нем. П. Дорохова и Ж. Согомонян ; под ред. Г. Балтер. – М. : Музыка, 1981. – 333 с.
150. Рекомендации к организации музыкального образования первоклассников в адаптационный период [Текст] // Искусство в школе. – 2001. – № 5. – С. 92-96.

151. Рекомендации по организации обучения первоклассников в адаптационный период [Текст] // Искусство в школе. – 2001. – № 4. – С. 94-96.
152. Российская педагогическая энциклопедия [Текст] : в 2 т. / глав. ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1993. – Т. 1. А-М. – 608 с.
153. Рубинштейн, Л. С. Основы общей психологии [Текст] : в 2 т. / Л. С. Рубинштейн – М. : Педагогика, 1981. – Т. 1. – 653 с.
154. Савенков, А. И. Детская одаренность: развитие средствами искусства [Текст] / А. И. Савенков. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 220 с.
155. Самакаева, М. Ю. Специфика творческого развития учащихся на уроках музыки [Текст] / М. Ю. Самакаева // Актуальные проблемы музыкально-педагогического образования: традиции, перспективы, поиски : межвуз. сб. науч. работ. Вып. 2. / Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2000. – С. 145-150.
156. Скляшин, А. Из опыта организации музыкальной работы в школе [Текст] / А. Скляшин // Музыкальное воспитание в школе / сост. О. А. Апраксина. – М. : Музыка, 1965. – Вып. 4. – С. 49-55.
157. Словарь по социальной педагогике [Текст] / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – М. : Академия, 2002. – 368 с.
158. Смирнов, М. А. Эмоциональный мир музыки [Текст] : Исследование / М. А. Смирнов. – М. : Музыка, 1990. – 320 с.
159. Сорокина, В. В. Негативные переживания детей в начальной школе [Текст] / В. В. Сорокина // Вопросы психологии. – 2003. – № 3. – С. 43-52.
160. Сосновикова, Ю. К. К вопросу об определении понятия и принципах классификации психических состояний человека [Текст] / Ю. К. Сосновикина // Вопросы психологии. – 1968. – № 6. – С. 112-116.
161. Сохор, А. Н. Воспитательная роль музыки [Текст] / А. Н. Сохор. – Л. : Музыка, 1975. – 63 с.
162. Сохор, А. Н. Музыка как вид искусства [Текст] / А. Н. Сохор. – М. : Музыка, 1970. – 192 с.

163. Степанова, О. А. Научно-методические подходы к использованию игры в педагогической работе с младшими школьниками [Текст] / О. А. Степанова // Начальная школа. – 2003. – № 8. – С. 39-49.
164. Степанова, О. А. Принципы разработки и реализации игровых оздоровительных программ в начальной школе [Текст] / О. А. Степанова // Начальная школа. – 2003. – № 2. – С. 45-49.
165. Стулова, Г. П. Развитие детского голоса в процессе обучения пению [Текст] / Г. П. Стулова. – М. : Прометей, 1992. – 270 с.
166. Тагильцева, Н. Г. Воспитание эмоциональной культуры первоклассников на уроках музыки [Текст] / Н. Г. Тагильцева ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 1995. – 64 с.
167. Талызина, Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний [Текст] / Н. Ф. Талызина. – М. : МГУ, 1975. – 271 с.
168. Талызина, Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников [Текст] : Книга для учителя / Н. Ф. Талызина. – М. : Просвещение, 1988. – 175 с.
169. Тарасов, Г. С. Музыкальная психология [Текст] / Г. С. Тарасов // Спутник учителя музыки / сост. Т. В. Челышева. – М. : Просвещение, 1993. – С. 26-62.
170. Терентьева, Н. А. Художественно-творческое развитие младших школьников на уроках музыки в процессе целостного восприятия различных видов искусств [Текст] / Н. А. Терентьева. – М. : Прометей, 1990. – 184 с.
171. Терехин, Ю. Г. Педагогические условия управления эмоционально-психологическим состоянием учащихся в образовательном процессе [Текст] : автореф. дис.... канд. пед. наук / Ю. Г. Терехин ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2001. – 21 с.
172. Теплов, Б. М. Избранные труды [Текст] : в 2 т. Т. 1 / Б. М. Теплов. – М. : Педагогика, 1985. – 328 с.
173. Теске, Г. П. Формирование готовности дошкольников к обучению в школе [Текст] : дис.... канд. пед. Наук / Г. П. Теске. – Челябинск, 1997. – 148 с.

174. Тютюнникова, Т. Э. Музыка вокруг нас [Текст] / Т. Э. Тютюнникова // Искусство в школе. – 2001. – № 3. – С. 14-19.
175. Тютюнникова, Т. Э. Музыка – не научная дисциплина [Текст] / Т. Э. Тютюнникова // Начальная школа. – 2000. – № 1. – С. 42- 46.
176. Уроки театра на уроках в школе. Театральное обучение школьников 1-Х классов [Текст] : программа, методические рекомендации, сборник упражнений /сост. А. П. Ершова. – М. : НИИ ХВ АПН СССР, 1990. – 73 с.
177. Хабирова, С. С. Музыкотерапия: проблемы исследования и подготовки специалистов [Текст] / С. С. Хабирова // Искусство, наука, техника: пути сопряжения. – Уфа, 1989. – С. 83-85.
178. Халабузарь, П. В. Теория и методика музыкального воспитания [Текст] / П. В. Халабузарь, В. С. Попов. – СПб. : Лань, 2000. – 224 с.
179. Харламов, И. В. Как активизировать учение школьников (Дидактические очерки) [Текст] / И. В. Харламов. – Минск : «Народная асвета», 1975. – 126 с.
180. Холопова, В. Н. Понятие музыка [Текст] / В. Н. Холопова // Музыкальная академия. – 2003. – № 4. – С. 1-18.
181. Хрестоматия по методике музыкального воспитания в школе [Текст] / сост. О. А. Апраксина. – М. : Просвещение, 1987. – 272 с.
182. Хридина, Н. Н. Понятийно-терминологический словарь: Управление образованием как социальной системой [Текст] / Н. Н. Хридина. – Екатеринбург : Уральское книжное издательство, 2003. – 384 с.
183. Хухлаева, О. В. Динамика структуры самосознания младшего школьника [Текст] : дис.... канд. психол. Наук / О. В. Хухлаева. – М., 1990. – 170 с.
184. Чернухина, Е. Е. Педагогические условия коррекции неблагоприятных эмоциональных состояний учащихся младших классов [Текст] : автореф. дис.... канд. пед. наук / Е. Е. Чернухина. – Брянск, 2002. – 18 с.
185. Чернухина, Е. Е. Эмоциональные состояния младших школьников как объект педагогической коррекции [Текст] / Е. Е. Чернухина // Начальная школа. – 2003. – № 8. – С. 108-110.

186. Чистякова, М. И. Психогимнастика [Текст] / М. И. Чистякова ; под ред. М. И. Буянова. – М. : Просвещение : Владос, 1995. – 160 с.
187. Шаповалова, Е. Ф. Вокалотерапия как нетрадиционный способ оздоровления [Текст] / Е. Ф. Шаповалова // Социокультурные аспекты психологии и права : межвуз. сб. науч. тр. / Елец. гос. пед. ун-т. – Елец, 2003. – С. 50-51.
188. Шереметьев, В. А. Пение и воспитание детей в хоре [Текст] / В. А. Шереметьев. – Челябинск : Версия, 1998. – 256 с.
189. Шушарджан, С. В. Здоровье по нотам: практикум пути к духовному совершенству и бодрому долголетию [Текст] / С. В. Шушарджан. – М. : Перспектива, 1994. – 170 с.
190. Шушарджан, С. В. Музыкотерапия и резервы человеческого организма [Текст] / С. В. Шушарджан. – М. : Антидор, 1998. – 363 с.
191. Щукина, Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе [Текст] / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 1979. – 160 с.
192. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии [Текст] / Д. Б. Эльконин ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Международная педагогическая академия, 1995. – 224 с.
193. Эльконин, Д. Б. Психология игры [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 359 с.
194. Эстетика [Текст] : Словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1989. – 763 с.
195. Эстетическое воспитание в школах искусств [Текст] : кн. для учителя: из опыта работы [Текст] / сост. П. В. Халабузарь. – М. : Просвещение, 1988. – 144 с.
196. Юдовина-Гальперина, И. Б. За роялем без слез, или Я – детский педагог [Текст] / И. Б. Юдовина-Гальперина. – СПб. : Союз художников, 2002. – 238 с.
197. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.

198. Якиманская, И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения [Текст] / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31-42.
199. Яковлев, А. В. Физиологические закономерности певческой атаки [Текст] / А. В. Яковлев. – Л. : Музыка, 1971. – 321 с.
200. Ямбург, Е. А. Педагогика, психология, дефектология и медицина в модели адаптивной школы [Текст] / Е. А. Ямбург // Народное образование. – 2002. – № 1. – С. 79-84.
201. Gardner, H. The acquisition of song: a developmental approach [Text] / H. Gardner, L. Davidson, F. MacKernon // National symposium on applications of psychology to the teaching and learning of musik / Musik Educators National Conference. – Reston, VA, 1979.
202. Gardner, H. The acquisition of song: a developmental approach [Text] / H. Gardner, L. Davidson, F. MacKernon // Documentary report of Ann Arbor symposium. – Reston, Virginia : Musik Educators National Conference, 1981.
203. Keith, F. Singing as therapy for aphasia of speech and aphasia: report of a case [Text] / F. Keith // Brain Lang. – 1975. – V. 2. – № 4. – P. 83-488.
204. Nordoff, P., Rabbins C. Musik als Therapies fur behindene Kinder [Text] / P. Nordoff, C. Rabbins – Ritt-Cotta, 1983.
205. Radford University [Text]. Music Degree Programs. – Virginia, 1999. – 7 p.
206. Seslye, H. Stress in Health and Disease Woburn [Text] / H. Seslye. – Mass. : Butterworth, 1976. – 343 p.
207. Ticha Alena Hlasova vychova v detskem sboru [Text]. – Praha 2 : Tisk Nova Tiskama Pelhrimov, 2004. – 95 p.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Психические состояния, свойственные учащимся первого класса

заинтересованность	восхищение	вдохновение
активность	бодрость	радость
желание учиться	усталость	волнение
веселость	возбужденность	досада
мечтательность	спокойствие	счастье
доброжелательность	беспомощность	приподнятость
сочувствие	беззаботность	собранность
забота	удовлетворенность	сомнение
нежность	трудность	
любовь	сосредоточенность	
удивление		

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Песенный репертуар для перемен. Первый этап (первая – третья недели первой четверти)

Русская народная песня «Во поле береза стояла».

Русская народная песня «Зайчик».

Русская народная попевка «Два кота».

Попевка «Едет, едет паровоз».

Попевка «Дождик».

Украинская народная песня «На зеленом лугу».

Русская народная прибаутка «Бай, качи – качи».

«Две тетери» муз. М. Щеглова.

Русская народная песня «Земелюшка чернозем».

Украинская народная песня «Два веселых гуся».

Русская народная песня «Ах вы, сени».

Русская народная песня «У кота-воркота».

Песенный репертуар для перемен. Второй этап (четвертая неделя первой четверти – восьмая неделя второй четверти)

«Скрипка», муз. Р. Бойко.

«Веселая дудочка», муз. М. Красева.

«Хлопай!», муз. Е. Макшанцевой.

«Про кота», муз. Е. Веврика.

«Мишка», муз. В. Калиникова.

«Сурок», муз. Л. Бетховена.

«Детская песенка», муз. Э. Грига.

«Расскажи мотылек», муз. А. Аренского.
«Спят усталые игрушки», муз. А. Островского.
«Мыльные пузыри», муз. Ц. Кюи.
«Веселый колокольчик», муз. В. Кикты.
«Котенька, коток», муз. А. Лядова.
«Я пеку, пеку ватрушки», муз. В. Салакса.
«Индюшата, лягушата», муз. В. Семенова.
«У Катеньки резвушка», муз. Ц. Кюи.
«Песенка Леопольда», муз. Б. Савельева.
«Это для нас», муз. Т. Попатенко.
«Елочка», муз. М. Красева.
«Кабы не было зимы», муз. Е. Крылатова.
«Возле старой елки», муз. Д. Львова-Компанейца.
«Сказочный звук», муз. И. Смирновой.
«Елочка», муз. Л. Бекман.
«К нам приходит Новый год», муз. В. Герчик.
«Новогодняя сказка», муз. В. Иванова.

Песенный репертуар для перемен. Третий этап

«Звездная река», муз. В. Семенова.
«Форель», муз. Ф. Шуберта.
«Уточка», муз. Маскерони.
«Болтунья», муз. С. Прокофьева.
«Aue Maria», муз. Ф. Шуберта.
«Солнце мое», муз. Э. Капуа - Д. Капурро.
«Вернись в Соренто», муз. Де Куртиса.
«Колыбельная», муз. И. Брамса.
«Баю, баюшки, баю», муз. Ц. Кюи.
«Спи малютка», муз. М. Балакирева.
«Вечером», рус. нар. песня.
«Спи, моя радость, усни», муз. Б. Флисса.
«Жаворонок», муз. М. Глинки.
«Жил на свете комарочек», рус. нар. песня.
«Менуэт Экзоде», муз. Ж.-Б. Векерлена.
«Приди поскорее весна», муз. Ж.-Б. Векерлена.
«Птичка», старинная франц. песня.
«К весне», муз. Ф. Шуберта.
«К луне», муз. Ф. Шуберта.
«Лотос», муз. Р. Шумана.
«Осень», муз. П. Чайковского.
«Маленькая пряжа», муз. В. А. Моцарта.
«Фиалка», муз. В. А. Моцарта.
«Сурок», муз. Л. Бетховена.
«Божья коровка», муз. И. Брамса.

Примечание: вокальный репертуар для третьего этапа включал произведения, предназначенные для второго этапа.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Опросник для первоклассников для оценки школьной мотивации

(Ответы оцениваются от 0 до 3 баллов: отрицательный ответ – 0 баллов, нейтральный – 1, положительный – 3 балла).

1. Тебе нравится в школе или не очень?
2. Утром, когда ты просыпаешься, ты всегда с радостью идешь в школу или тебе хочется остаться дома?
3. Если бы учитель сказал, что завтра в школу необязательно приходить всем ученикам, ты бы пошел в школу или остался дома?
4. Тебе нравится, когда у вас отменяют какие-нибудь уроки?
5. Ты хотел бы, чтобы не задавали домашних заданий?
6. Ты хотел бы, чтобы в школе остались одни обязательные учебные предметы?
7. Ты часто рассказываешь о школе родителям?
8. Ты бы хотел, чтобы у тебя был менее строгий учитель?
9. У тебя в классе много друзей?
10. Тебе нравятся твои одноклассники?

Учащиеся, набравшие **25–30 баллов**, характеризуются высоким уровнем школьной адаптации, **20–24 балла** характерны для средней нормы, **15–19 баллов** указывают на внешнюю мотивацию, **10–14 баллов** свидетельствуют о низкой школьной мотивации и ниже **10 баллов** – о негативном отношении к школе, школьной дезадаптации.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Анкета для родителей первоклассников

Уважаемые родители! Просим вас ответить на перечисленные вопросы. Среди данных вариантов ответов подчеркните тот, который вам кажется более подходящим к вашему ребенку.

Фамилия, имя учащегося _____

1. Охотно ли идет ребенок в школу?

Неохотно; без особой охоты; охотно; с радостью; затрудняюсь ответить.

2. Вполне ли приспособился к школьному режиму? Принимает ли как должное новый распорядок?

Пока нет; не совсем; в основном да; безусловно да; затрудняюсь ответить.

3. Переживает ли свои учебные успехи и неудачи?

Нет; скорее нет, чем да; скорее да, чем нет; безусловно да; затрудняюсь ответить.

4. Вполне ли сформировалось у него чувство ответственности по отношению к учебным занятиям?

Пока нет; не вполне; в основном да; безусловно да; затрудняюсь ответить.

5. Часто ли ребенок делится с вами школьными впечатлениями?

Пока нет; делится иногда; делится всегда; довольно часто.

6. Каков преобладающий эмоциональный характер этих впечатлений?

Преобладают в основном отрицательные эмоциональные впечатления; впечатления разные, но отрицательных больше; положительных и отрицательных примерно поровну; в основном впечатления положительные.

7. Сколько времени в среднем тратит ребенок ежедневно на выполнение домашних заданий? Укажите конкретно _____

8. Нуждается ли ребенок в вашей помощи при выполнении домашних заданий?

Помощь нужна всегда; помогаем довольно часто; помогаем иногда; в помощи не нуждается; затрудняюсь ответить.

9. Как преодолевает трудности в работе?

Перед трудностями сразу пасует; обращается за помощью; трудности старается преодолеть сам, но может отступить; настойчив в преодолении трудностей; затрудняюсь ответить.

10. Способен ли сам проверить свою работу, найти и исправить ошибки?

Сам этого сделать не может; иногда может; может, если побуждать к этому; как правило, может; затрудняюсь ответить.

11. Часто ли ребенок жалуется на товарищей по классу, обижается на них?

Довольно часто; бывает, но редко; такого практически не бывает; затрудняюсь ответить.

12. Справляется ли ребенок с учебной нагрузкой без перенапряжения?

Нет; скорее нет, чем да; скорее да, чем нет; безусловно, да.

Ответы родителей на вопросы следует перевести в цифровую форму: От первого к четвертому соответственно обозначать их цифрами от 4 до 1. Насторожить педагога должны дети, набравшие средний балл от 3,1 до 4 баллов.

Схема учета результатов анкетирования родителей

№ п/п	Учащиеся (фамилия, имя)	Ответы на вопросы												Средний балл
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	

Анализ данных, содержащихся в схеме-характеристике класса, результатов анкетирования родителей позволяет оценить характер школьной адаптации у каждого первоклассника.

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Методика определения характера мотивации младших школьников

Ребятам предлагается перечень мотивов учения, включающий в себя учебные, социальные, позиционные и внешние мотивы. Затем следует инструкция: «Выбери три причины (мотива), согласно которым вы учитесь, ходите в школу».

1. Учусь потому, что на уроке интересно.
2. Учусь потому, что заставляют родители.
3. Учусь потому, что хочу больше знать.
4. Учусь, чтобы хорошо работать.
5. Учусь, чтобы доставить радость родителям.
6. Учусь, чтобы не отставать от товарищей.
7. Учусь, чтобы не опозорить класс.
8. Учусь, потому что в наше время нужно много знать.
9. Учусь потому, что нравится учитель.

Сделанный выбор рассматривается как приоритетная актуальная учебная мотивация ребенка. На основании полученной информации составлялась таблица, где указывалось общее количество учащихся, которые выбрали тот или иной мотив.

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Методика определения положительных эмоций в учении (опросник для учащихся)

1. Я всегда с радостью иду в школу.
2. Мне очень интересно на уроках.
3. У меня хороший учитель.
4. Мне нравится работать с моими одноклассниками.
5. Мне нравится работать с моим соседом по парте.
6. Я узнаю на уроках много полезной информации.
7. На уроках бывает, порой, весело.
8. У нас интересные перемены и физкультминутки.
9. Я не хочу учиться в другой школе.

Обработка результатов.

- 4 балла – согласен, всегда
- 3 балла – согласен, иногда
- 2 балла – не согласен

1 балл – никогда

Подсчитывается общее количество баллов.

36–35 баллов говорят о наличии положительных эмоций в учебном процессе. **34–25 баллов** указывают на неустойчивый, ситуативный характер положительных эмоций в учебном процессе, но учитываются как показатель психологического комфорта. **24 балла и ниже** говорят об отсутствии положительных эмоций в учебном процессе.

ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Тест Филлипса

Вопросы на выявление психоэмоционального состояния учащихся

1. Трудно ли тебе работать в классе так, как этого хочет учитель?
2. Случалось ли, что кто-то обижал тебя в классе?
3. Волнуешься ли ты при ответе на вопрос учителя?
4. Случается ли с тобой, что боишься отвечать на вопрос?
5. Дрожат ли у тебя колени, когда тебя вызывают отвечать?
6. Смеются ли твои одноклассники над тобой, когда играете вместе?
7. Выполнив задание, волнуешься ли ты о том, что выполнил его плохо?
8. Чувствуешь ли ты, что твое сердце начинает биться, когда учитель хочет проверить твою работу?
9. Если не можешь ответить, бывает ли так, что хочется расплакаться?
10. Когда вечером лежишь в постели, думаешь ли с беспокойством о том, что будет завтра в школе?
11. Снится ли тебе иногда, что ты в школе и не можешь ответить на вопрос учителя?
12. Сильно ли ты волнуешься, когда надо сделать упражнение по заданию учителя?
13. Снится ли тебе, что учитель сердится на тебя за невыполненные задания?
14. Волнует ли тебя то, что ты можешь очень плохо учиться?
15. Боишься ли ты плохой оценки?
16. Трудно ли тебе хорошо вести себя в классе?
17. Часто ли ты боишься сделать что-то не так?

Вопросы на выявление отношения к контактам со сверстниками и учителем

1. Волнуешься ли ты, когда учитель собирается проверить твою работу?
2. Обижают ли тебя одноклассники?
3. Часто ли ты не понимаешь, что хочет от тебя учитель?
4. Смеются ли над тобой твои одноклассники, когда ты плохо отвечаешь?
5. Есть ли такие одноклассники, с которыми бы ты не хотел играть?

6. Доволен ли ты тем, как к тебе относится учитель?
7. Хорошо ли ты себя чувствуешь, когда остаешься один на один с учителем?
8. Когда учитель подходит к твоей парте, ощущаешь ли ты чувство неуверенности?

Научное издание

Оксана Николаевна Новикова
Марина Юрьевна Самакаева
Наталья Григорьевна Тагильцева
Наталья Николаевна Шаповалова

**МУЗЫКАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО АДАПТАЦИИ ПЕР-
ВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЬНЫМ УСЛОВИЯМ**

Оформление обложки Е. Ю. Кислякова
Компьютерная верстка О. П. Игнатьева

Уральский государственный педагогический университет.
620017 Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.me